Nella stessa collana

P.E. Balboni, *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*
P.E. Balboni, *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*
P.E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*
P.E. Balboni, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*
A. Benucci (a cura di), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*
E. Borello, B. Baldi, *Teorie della comunicazione e glottodidattica*
F. Caon, *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*
F. Caon, *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*
M. Cardona, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*
M. Cardona (a cura di), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*
C.M. Coonan, *La lingua straniera veicolare*
M. Daloiso, *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*
B. Di Sabato, E. Di Martino, *Testi in viaggio. Incontri fra lingue e culture, attraversamenti di generi e di senso, traduzione*
G. Giusti, *Strumenti di analisi della lingua inglese*
M.C. Luise, *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*
M. Mazzotta, L. Salmon (a cura di), *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*
M. Mezzadri (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa. Il quadro comune di riferimento per le lingue*
G. Porcelli, *Comunicare in lingua straniera. Il lessico*
M. Santipolo, *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*
M. Santipolo (a cura di), *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*
G. Serragiotto (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*

LE RADICI E LE ALI

L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'unità d'Italia

A cura di
Nicoletta Maraschio, Fabio Caon

In collaborazione con l'Accademia della Crusca

UTET UNIVERSITÀ

www.utetuniversita.it

1ª edizione: settembre 2011
Printed in Italy

Stampa: Tipografia Gravinese – Torino

Ristampe:	0 1	2 3	4 5	6 7	8 9
Anno:	2011	2012	2013	2014	2015

Indice

Introduzione

Due sono le cose che dovremmo
dare ai nostri figli: le radici e le ali.
J.W. Goethe

Non possiamo, come Nazione, pensare il futuro
senza memoria e coscienza del passato.
G. Napolitano

Chiamo uomo chi è padrone della propria lingua.
Don L. Milani

Gianrico Carofiglio, in un romanzo del 2006 dal titolo *Ragionevoli dubbi*, scrive:

> Le nostre parole sono spesso prive di significato. Ciò accade perché le abbiamo consumate, estenuate, svuotate con un uso eccessivo e soprattutto inconsapevole. Le abbiamo rese bozzoli vuoti. Per raccontare dobbiamo rigenerare le nostre parole. Dobbiamo restituire loro senso, consistenza, colore, suono, odore.
> E per fare questo dobbiamo farle a pezzi e poi ricostruirle. Nei nostri seminari chiamiamo «manomissione» questa operazione di rottura e ricostruzione.
> La parola manomissione ha due significati, in apparenza molto diversi. Nel primo significato essa è sinonimo di alterazione, violazione, danneggiamento. Nel secondo, che discende direttamente dall'antico diritto romano (manomissione era la cerimonia con cui uno schiavo veniva liberato) essa è sinonimo di liberazione, riscatto, emancipazione.
> La manomissione delle parole include entrambi questi significati. Noi facciamo a pezzi le parole (le manomettiamo, nel senso di alterarle, violarle) e

Capitolo 1

150 anni di italiano

Nicoletta Maraschio

1.1 Le radici

Sarebbe azzardato stabilire una graduatoria tra i fattori che più hanno contato nel grandioso processo otto-novecentesco di italianizzazione, se non altro perché tale processo non è stato né semplice né lineare, come risulta ampiamente dai saggi raccolti in questo volume. Nel corso di 150 anni è avvenuto infatti un profondo mutamento linguistico in Italia – alcuni parlano di vera e propria rivoluzione – che ha riguardato sia l'architettura, e quindi il rapporto fra le molte lingue presenti da oltre un millennio sul nostro territorio, sia la norma e gli usi dell'italiano stesso. Oggi quasi tutti gli italiani sono italofoni, mentre nel 1861, a stare alle stime più ottimistiche, lo era solo il 10%. Ma i diversi fattori che dopo l'Unità hanno contribuito alla diffusione dell'italiano scritto e parlato nell'intera comunità nazionale hanno agito secondo tempi e modalità differenti, fortemente condizionati dalla situazione sociolinguistica preesistente, intrecciandosi variamente gli uni agli altri e producendo quindi esiti assolutamente non omogenei. Se la nostra lingua in un secolo e mezzo di unità politica ha dimostrato grande vivacità e capacità di rinnovamento, le diseguaglianze tra gli italiani, per quanto riguarda la competenza e l'uso effettivo della lingua nazionale, sono ancora oggi troppo forti, secondo quanto è stato anche recentemente documentato, in modo inequivocabile da diverse fonti, e in primo luogo da rilevamenti internazionali come quelli OCSE-PISA. Ma occorre ricordare a tal proposito che il processo novecentesco di diffusione della lingua nazionale è stato in gran parte spontaneo, tanto che può essere arbitrario di-

stinguere persino tra quelli che possiamo definire fattori «diretti», legati cioè alla costituzione dello Stato politico e alle sue istituzioni – come la scuola, l'esercito e la pubblica amministrazione – che avrebbero dovuto in qualche modo governare il cambiamento, ma l'hanno fatto in misura limitata e tutti gli altri «indiretti», di tipo socioeconomico, come l'industrializzazione, le migrazioni interne ed esterne, i mezzi di comunicazione di massa, che invece hanno agito «liberamente» nel contesto postunitario.

È comunque un dato di fatto di straordinaria importanza che dopo il 1861 si sia determinata in Italia un'esigenza del tutto inedita: per ogni cittadino e per ogni cittadina è diventato necessario e urgente poter comunicare parlando e scrivendo una lingua comune. Si è trattato di una novità assoluta nella nostra secolare storia linguistica, che è caratterizzata, come sappiamo, da una grande frammentazione e da una persistente separazione fra scrittura e oralità. Tale separazione, se risulta meno netta di quanto fino a pochi anni fa si è affermato, grazie a studi recenti di varia natura (e in particolare a quelli dedicati alle scritture private popolari e semicolte, al ruolo chiesa e della predicazione), vede tuttavia, senza dubbio, da una parte prevalentemente l'italiano scritto e, dall'altra, prevalentemente i dialetti parlati, entrambi variamenti articolati al loro interno. La storia policentrica del nostro Paese ne ha favorito l'accentuato e persistente multilinguismo, che certo è stato e continua ad essere una grande ricchezza culturale, ma d'altro canto non ha reso indispensabile per tutti quelli che hanno abitato la penisola la condivisione di un unico, intero, strumento comunicativo. E la lingua italiana nei secoli è stata fatta soprattutto da chi sapeva scrivere e la letteratura ha avuto un ruolo normativo fondamentale. Nel Novecento, invece, la lingua italiana ha cominciato a essere fatta da tutti noi, dai milioni di donne e di uomini che hanno abitato e abitano questo Paese e, in tempi recenti, dai milioni di migranti che l'hanno scelto per ragioni soprattutto di lavoro. Ci possiamo, credo, rendere conto meglio di tale rivoluzione se seguiamo, seppur molto velocemente, l'intera vicenda linguistica italiana, riandando alle sue radici.

Nei primi anni del Trecento, Dante, in quella piccola, profetica, opera di riflessione che è il *De vulgari eloquentia*, la prima in Europa dedicata alle nuove lingue volgari, percorre l'Italia del suo tempo alla ricer-

ca di un volgare illustre, cardine di tutti gli altri (quattordici, ma più di mille se si considerano le varietà); non ne trova nessuno e usa parole aspre e severe di condanna anche per il fiorentino, la sua lingua materna. In modo consapevole ed esplicito, lo scrittore-analista, nel suo giudizio negativo e negli esempi riportati, materializza e insieme lega indissolubilmente ragioni estetiche e ragioni etiche. Eppure tutti sanno che Dante, nelle opere volgari e in particolare nella *Commedia,* ha saputo usare in modo mirabile proprio la sua lingua materna, il fiorentino, gettando d'un colpo basi solidissime per la sua assunzione/trasformazione cinquecentesca da volgare medievale a moderna lingua «nazionale». Del resto nel *Convivio*, con una lucidità che ancora ci meraviglia, egli rivendica il diritto-dovere di ciascuno di usare la propria lingua; ne porta ragioni diverse, ma innanzi tutto ragioni di tipo affettivo, perché – dice – è quella dei genitori, quindi «per lo naturale amore» che ci lega ad essa. E ancora una volta con tono profetico, annuncia che il volgare «sarà luce nuova, sole nuovo, lo quale surgerà là dove l'usato (cioè il latino) tramonterà e darà lume a coloro che sono in tenebre e in oscuritade per lo usato sole che a loro non luce».

La lingua italiana è dunque una lingua raffinata di matrice letteraria che tuttavia, fin dal Rinascimento, è stata capace di assumere ovunque (e progressivamente in modo sempre più sicuro) tutte quelle alte funzioni civili che Dante già individua nel *De vulgari eloquentia*: una lingua resa bella dall'arte e capace di dare luce agli scrittori che la usano, ma nello stesso tempo una lingua aulica, degna della reggia, cioè della politica e quindi strumento fondamentale della convivenza di un popolo, una lingua curiale, degna dell'alto tribunale, cioè dell'amministrazione della giustizia e una lingua cardinale, il cardine intorno a cui avrebbero dovuto ruotare tutte le altre lingue d'Italia, dialetti e lingue di minoranza.

Se potessimo allora osservare, compressa in una sola immagine, l'intera storia linguistica italiana dall'anno Mille a oggi, resteremmo colpiti da alcuni tratti fortemente caratterizzanti, capaci di dare a quell'immagine un'impronta del tutto particolare: da un lato la grande quantità di linee e di colori, la loro ricorsività, e dall'altro, la mancanza di fratture nette tra le parti. L'impronta, uscendo dalla metafora, è data dalla presenza di molte lingue diverse che sono convissute, si sono sovrappo-

ste e mescolate le une alle altre e tutte insieme si sono trasformate (Varvaro, 1984); e non solo l'italiano, in molte varietà, e i dialetti, espressione fra l'altro di una fertilissima tradizione letteraria e teatrale, ma anche il latino e le molte lingue straniere, portate da chi per secoli ha occupato politicamente questo territorio. L'Italia, per ragioni storiche e geografiche, è stata davvero un crocevia di lingue e culture!

Ma si riconoscerebbe subito in quell'immagine anche la presenza di un intreccio di linee che viene formando una copertura, prima sottile poi via via più densa, capace di collegare e tenere insieme il tutto. Una copertura, cioè una «lingua tetto» non imposta, ma liberamente proposta e adottata a cominciare dal Cinquecento. Solo da questo momento, infatti, possiamo legittimamente parlare di lingua italiana, e riconoscerne il valore identitario, particolarmente importante in assenza di una unione politica.

In quell'immagine sarebbe bello poter vedere rappresentate non solo le molte lingue d'Italia per così dire astrattamente considerate, con la loro grammatica e il loro lessico, ma anche le generazioni di donne e di uomini che per circa un millennio hanno abitato questo spazio, naturale e culturale, parlando e scrivendo, quotidianamente, quelle lingue e trasmettendole ai loro figli. E anche le idee che intorno a quelle lingue si sono formate e diffuse, e le discussioni che ne sono scaturite. Perché è ben noto che la nostra storia linguistica è stata percorsa da un'intensa, vivace e sempre rinnovata «questione della lingua» (da Dante a Leon Battista Alberti, dagli Accademici della Crusca ai loro oppositori, da un grande predicatore come Panigarola fino ai famosi protagonisti ottocenteschi: Manzoni, Capponi, Ascoli e tanti altri); una questione che ha ruotato intorno a oggetti diversi: latino o volgare? e quale latino e quale volgare? quale modello di lingua per la scrittura letteraria, quale per la predicazione, per la scienza, per il parlato? E soprattutto: quale modello linguistico unificante?

Ed è chiaro che si tratta di un aspetto importante della stessa grande immagine, perché proprio la ricca articolazione di questa, la sua forte frammentazione – la presenza cioè di tante lingue diverse – sta alla base della ricorrente e a tratti incandescente «questione della lingua», connessa a questioni culturali, sociali e politiche generali; una questione che ha avuto importanti risvolti normativi che hanno orientato in una o

in un'altra direzione le linee principali e il profilo di quell'immagine. In essa riconosceremmo facilmente, coincidenti con due precisi periodi storici, due tagli che tuttavia non formano fratture nette e quindi non ne spezzano la continuità. Uno si colloca, come appunto dicevamo, nel Cinquecento e l'altro nell'Ottocento.

Fino al Cinquecento il rapporto tra le diverse lingue d'Italia, quelle che gli specialisti chiamano *volgari*, formate dal latino parlato in età imperiale e parlate e scritte per usi pratici e letterari, è un rapporto, per così dire, paritario, dal momento che nessuna di queste lingue ha assunto fino a quel momento un ruolo decisamente egemone, sanzionato da strumenti specifici come grammatiche e vocabolari. Anche se quella straordinaria civiltà della scrittura volgare che si è sviluppata nella Toscana del Trecento e ha prodotto capolavori universali come la *Commedia*, il *Canzoniere* di Petrarca e il *Decameron* del Boccaccio ha senza dubbio influenzato, fin da subito, seppure in misura e con effetti diversi, la scrittura letteraria di tutta Italia. E ci sono stati altri fattori importanti di omologazione, come ad esempio il latino classico riportato in auge dall'umanesimo e serbatoio sempre disponibile di lessico tecnico-scientifico.

Ma ancora nel Quattrocento le molte linee convergenti provenienti da fonti diverse non hanno formato una copertura da tutti riconosciuta come comune. Questo è avvenuto nel Cinquecento. Solo da questo secolo in poi, quindi, per il concorrere di motivi di natura materiale e ideale, fra i quali un peso determinante ha avuto senza dubbio la stampa (si pensi alla precoce collaborazione tra il filologo Pietro Bembo e l'editore Aldo Manuzio, nel 1501-1502 e alle innovative edizioni aldine dei due classici volgari: Dante e Petrarca), si è affermato un preciso modello normativo, tendenzialmente unitario, destinato all'inizio soprattutto alla scrittura letteraria, ma ben presto divenuto riferimento fondamentale per chiunque fosse capace di scrivere. Si è formata cioè quella copertura di cui dicevamo, che ha accolto elementi da molte altre lingue, non solo italiane, e che si è estesa ad assolvere fondamentali funzioni linguistiche «nazionali» (politica, giustizia, scienza, religione), una copertura che naturalmente non ha eliminato, sovrapponendosi ad esse, le altre lingue d'Italia scritte e soprattutto parlate, i dialetti.

A questo punto l'Italia linguistica è identificabile da una struttura gerarchica che ha sostituto quella paritaria del periodo medievale. Dal

Cinquecento, ripeto, senza nessuna imposizione dall'alto, da una cancelleria, da una capitale, da un principe, possiamo quindi dire che esiste una lingua italiana tendenzialmente unitaria (*italiana* la chiama appunto il letterato e grammatico vicentino Gian Giorgio Trissino, anche se altri preferiscono chiamarla *toscana*), una lingua strutturalmente e storicamente legata a un volgare medievale, al fiorentino del Trecento. Una lingua che ha trovato la sua sintesi normativa, la sua voce, in un grande vocabolario storico, quello degli Accademici della Crusca nelle sue cinque edizioni (1612-1923). E questo italiano ci ha portato in Europa: lingua di conversazione di corte, lingua di poesia, lingua di musica.

Ecco la continuità, ecco la saldatura tra Medioevo ed epoca moderna voluta e realizzata dai codificatori cinque-secenteschi, ecco il privilegio di cui godiamo tutti noi oggi nel 2011 di poter leggere e capire ancora quei testi trecenteschi e di sentire nostra la loro lingua, pur con tutte le differenze formali e semantiche prodotte dal tempo.

L'altra cesura è naturalmente quella dell'Unità (1861), e basta aprire un qualsiasi testo di quegli anni dedicato alla «questione della lingua», ma anche molti altri di tipo politico o storico, per cogliere due elementi ricorrenti: il riconoscimento della lingua come fondamentale elemento identitario nazionale, importante leva del nostro Risorgimento, e la speranza che le mutate condizioni politiche del Paese avrebbero potuto incidere in modo determinante proprio sulla lingua, cioè su una sua diffusione ampia e capillare, intera e unitaria, cioè non solo scritta ma finalmente anche parlata.

È noto che molti scrittori ottocenteschi, a cominciare da Manzoni, si riferiscono all'italiano della tradizione come a una *lingua morta*, una lingua che fuori dalla Toscana si doveva imparare sui libri, esattamente come il latino e il greco. Ed è molto famosa in proposito l'affermazione manzoniana in una lettera al Fauriel (9 febbraio 1806): «Per nostra sventura, lo stato dell'Italia divisa in frammenti, la pigrizia e l'ignoranza quasi generale, hanno posto tanta distanza tra lingua parlata e lingua scritta, che questa può dirsi quasi *lingua morta*».

Eppure, solo per citare un episodio fra i tanti, quando si discusse dello spostamento della capitale da Torino a Firenze, Massimo D'Azeglio, contrariamente a molti suoi illustri amici fiorentini (tra cui anche Capponi e Ricasoli che temevano per la città lo scombussolamento provo-

cato da uno spostamento «provvisorio»), si dichiarò del tutto favorevole a questa soluzione: «Firenze fu centro dell'ultima civiltà italiana del Medio Evo. È, come fu sempre, *centro della lingua: e la lingua è tra i principali vincoli che riuniscono e mantengono vive le nazionalità*» (*Questioni urgenti*, 1861, in Cosimo Ceccuti, 2010, p. 226).

Ugualmente diffuse, al di là dei diversi modelli proposti per una soluzione adeguata del problema linguistico nazionale, sono le grandi speranze e le ottimistiche aspettative di una intera generazione di donne e uomini, convinti che l'unità politica avrebbe portato a un cambiamento radicale e avrebbe trasformato l'italiano, lingua di cultura parlata e scritta solo da una minoranza, nella lingua scritta e parlata da tutti i cittadini.

Molto eloquenti appaiono in proposito le considerazioni di due accademici della Crusca. La prima, meno nota, è di Marco Tabarrini, patriota e arciconsolo dell'Accademia: «Se questi voti non rimarranno sterili, è da sperare che l'allargamento della lingua si farà senza corruttela; ed alle tante cose nuove che ha da dire a sé stessa ed al mondo la nazione risorta, non mancheranno parole proprie e accomodate ai cresciuti bisogni. La lingua della politica, dei grandi affari e dei grandi commerci internazionali può oggi far difetto all'Italia, la quale da tre secoli non ebbe più parte nelle cose del mondo, per maniera che le cose sue furono ristrette, impacciate, casalinghe. Ma quando la nazione riprenda la sua via, sicura di sé, operante più che ciarliera, ritroverà i suoi nobili istinti; e la sua lingua si allargherà senza corrompersi; perché la vita d'un popolo libero, quando si svolge per virtù propria, trova sempre per esplicarsi nella parola, forme non repugnanti al suo genio e alle sue tradizioni». La seconda, più famosa, è di Gino Capponi: «Più grave è fatto il nostro debito ora in tempi di sorti mutate, di sorti maggiori, ma più difficili a portare; noi siam venuti ad esse non preparati, e s'io dovessi quanto alle future condizioni della lingua fare un pronostico, direi senz'altro: la lingua d'Italia sarà quello che sapranno essere gli Italiani».

1.2 Nuovi studi, nuove questioni linguistiche, verso l'italiano del futuro

Bruno Migliorini fin dagli anni Trenta ha dedicato analisi pionieristiche all'italiano contemporaneo (*Lingua contemporanea* è del 1938, ora in Migliorini, 1990), ma è stato soprattutto dopo la pubblicazione della *Storia linguistica dell'Italia unita* di Tullio De Mauro (1963) che gli studiosi hanno cominciato ad affrontare in modo più approfondito e sistematico episodi e fenomeni del complesso processo di italianizzazione novecentesco. E lo hanno fatto da diversi punti di vista. Una novità fondamentale del panorama italiano postunitario che occorre mettere in grande evidenza è infatti rappresentata dalla formazione di una rete progressivamente sempre più fitta e articolata di ricercatori che si sono impegnati a descrivere e a interpretare gli aspetti più caratterizzanti della nostra storia linguistica recente (documentano molto bene questa attenzione le ricche rassegne decennali della Società di Linguistica Italiana (SLI), che sono cominciate a uscire dal 1977, per il periodo 1987-2000 e oltre, cfr. Lavinio, 2002, in particolare sulla *Storia della lingua italiana* Maraschio, 2002). È significativo osservare in proposito che in seguito al riconoscimento dell'autonomia accademica della *storia della lingua italiana* nel 1937-38 (con l'assegnazione delle prime cattedre, a Firenze, a Bruno Migliorini e ad Alfredo Schiaffini a Roma), sono stati istituiti, ma solo nel secondo dopoguerra, in tutta Italia, molti insegnamenti di questa disciplina e di altre «affini» (grammatica e linguistica italiana, dialettologia italiana, didattica della lingua italiana ecc.). E anche all'estero alcune importanti università hanno attivato cattedre di linguistica italiana.

Si è così formata una nuova generazione di studiosi italiani e stranieri che ha affrontato con competenza la descrizione del veloce movimento dell'italiano contemporaneo, interpretandolo con strumenti e metodi scientificamente spesso innovativi. Inoltre, al contributo di conoscenza proveniente dal mondo universitario si è affiancato quello di altre istituzioni e di numerose associazioni linguistiche, sorte via via, sono state capaci di stimolare un dialogo ampio e vivace su temi di grande attuali-

tà. Mentre la più antica accademia italiana dedicata allo studio della lingua, l'Accademia della Crusca, dagli anni Ottanta in poi, grazie all'iniziativa del suo presidente Giovanni Nencioni, ha cominciato a occuparsi in modo continuativo dell'italiano contemporaneo (il parlato, lo scritto, il trasmesso radiofonico e televisivo, la lingua della politica, del diritto, della scienza), aprendo, tra l'altro, un canale diretto di dialogo col largo pubblico, per rispondere a dubbi linguistici di diverso tipo (attraverso il periodico «La Crusca per voi», poi affiancato da un servizio di consulenza linguistica sul proprio sito). Un canale che si è rivelato un termometro prezioso delle più frequenti incertezze e in genere degli atteggiamenti più diffusi tra gli italiani nei confronti dei tumultuosi cambiamenti linguistici in atto, di cui sono insieme artefici e testimoni.

Si è costituita, insomma, una grande rete di ricerca nazionale e internazionale che ha permesso l'acquisizione di risultati davvero imponenti e significativi. Ricordo che dagli anni Novanta le tante energie accumulate in lavori di recupero filologico, in ricerche particolari su autori e testi o su singoli fenomeni grammaticali, si sono significativamente coagulate in nuove sintesi storiografiche che hanno dedicato alla contemporaneità tutta la necessaria attenzione (Serianni, Trifone, 1993-94 e Bruni, 1992-94). Fino dalla fine degli anni Ottanta sono state pubblicate inoltre nuove grammatiche (Serianni, 1988 e Renzi, Salvi, 1988-95) e recentemente un nuovo Grande Dizionario Italiano dell'uso (GRADIT 1999, con aggiornamenti nel 2003 e nel 2007, a cura di De Mauro), strumenti che consentono un accesso aggiornato alle strutture e al lessico dell'italiano di oggi, molto utili anche didatticamente. L'italiano avrebbe oggi la necessità di essere rappresentato con tutte le sue varietà in un grande *corpus* di riferimento nazionale, simile a quelli creati per la maggior parte delle lingue europee. Un *corpus on line* da monitorare e via via aggiornare, seguendo da vicino l'andamento della evoluzione della nostra lingua.

Sembrano davvero lontani i tempi in cui il grande filologo Michele Barbi, constatando la decadenza nell'insegnamento dell'italiano in ogni ordine di scuola, auspicava che fossero pubblicati alcuni strumenti fondamentali, una grammatica storica (che dia «specialmente per la sintassi [...] l'avviamento a una preparazione scientifica in tale materia»), una

storia della lingua, buoni vocabolari («che possano andare per le mani di tutti»), glossari speciali, edizioni sicure e «commenti che non siano parafrasi, ma interpretazione precisa e aderente al testo».

Ma Barbi soprattutto denunciava una grave lacuna nella formazione degli insegnanti, perché a suo avviso tutte le facoltà universitarie avrebbero dovuto avere non solo cattedre di glottologia, filologia romanza e letteratura italiana, ma anche di lingua italiana: «non è strano che in nessuna università ci sia una cattedra di lingua italiana separata da quella della letteratura che ha così vasto campo di ricerche e troppi altri bisogni a cui provvedere?». Eravamo nel 1935 e come sappiamo, appena due anni dopo almeno, quest'ultimo suo auspicio sarebbe stato realizzato (*Crusca, lingua e vocabolari* ora in Barbi, 1994, pp. 229-241).

Per le altre richieste sarebbe stato necessario invece aspettare molto più tempo. Su tale ritardo hanno influito ragioni diverse, dall'idealismo crociano che svalutava la ricerca linguistica (è del 1946 la coraggiosa presa di posizione contro tale filosofia di Giovanni Nencioni in *Idealismo e realismo*), alla politica linguistica del fascismo affidata all'Accademia d'Italia, rigidamente nazionalista e monolinguistica, che considerava l'italiano letterario tradizionale lo strumento unificante e puntava su un'omologazione anche della pronuncia, secondo il modello dell'asse Firenze-Roma. Ma la ragione più significativa è certamente connessa al procedere lento e faticoso dell'italiano all'interno dell'intera società almeno fino agli anni Sessanta.

È quindi assai significativo che, proprio in quel decennio, a osservare e interpretare il cambiamento linguistico in atto non siano stati solo i linguisti, ma molti protagonisti del mondo culturale, compresi gli insegnanti, che si sono sentiti spinti in prima linea ad affrontare le difficoltà del rapido cambiamento. L'insieme di tanti soggetti e di tante iniziative certamente ha contribuito a far crescere nel nostro Paese la consapevolezza della centralità sociale e politica delle questioni linguistiche e di conseguenza a fare sentire più urgente l'esigenza di un rinnovamento profondo dell'educazione linguistica e in generale della scuola, ancora troppo legata all'italiano del passato e invece chiamata a formare linguisticamente le nuove generazioni, tenendo conto delle trasformazioni in atto. Proprio la scuola avrebbe dovuto assumere un fondamentale ruolo guida all'interno dell'intero processo di italianizzazione.

Si pensi in particolare alla grande risonanza che hanno avuto presso un pubblico largo interventi chiaramente provocatori come quelli di Don Milani con la sua *Lettera ad una professoressa* (1967) e di Pier Paolo Pasolini su «Rinascita» (1964) e si ricordi la forte spinta che è venuta al rinnovamento dell'educazione linguistica dalle Dieci Tesi GISCEL (1975), elaborate insieme da insegnanti e ricercatori universitari.

La presa di posizione di Pasolini ha suscitato, come sappiamo, la reazione di molti altri romanzieri, poeti e intellettuali (da Calvino a Moravia, da Sereni a Eco fino a Sanguineti) che sono stati coinvolti in quella che è stata definita la «nuova questione della lingua» (Parlageli, 1971). Lo scrittore infatti, in quell'articolo su «Rinascita», annunciava «con qualche titubanza e non senza emozione» che era *nato l'italiano come lingua nazionale*. Rileggiamo le sue parole che, al di là di certe ambiguità terminologiche, dopo tanti anni, continuano a presentare più motivi di interesse: «oggi è dunque per un fatto storico d'una importanza in qualche modo superiore a quella dell'unità italiana del 1870 e della susseguente unificazione statale-burocratica, che ci troviamo in una diacronia linguistica in atto, assolutamente senza precedenti: La nuova stratificazione linguistica, la lingua tecnico-scientifica, non si allinea secondo la tradizione con tutte le stratificazioni precedenti, ma si presenta come omologatrice delle altre stratificazioni linguistiche e addirittura come modificatrice all'interno dei linguaggi» (Pasolini 1971, pp. 9 sgg).

Pasolini, con notevole intuito e sensibilità, era riuscito a cogliere la sostanziale importanza degli avvenimenti che si svolgevano sotto i suoi occhi, proprio in quegli anni Sessanta, collegando opportunamente il boom economico (e le trasformazioni radicali del tessuto sociale e culturale del Paese ad esso connesse) con la diffusione dell'italiano *come lingua nazionale*. In effetti le statistiche ci confermano che, proprio a cominciare da quegli anni, il Paese si è avviato verso «il più alto livello di convergenza linguistica dall'anno Mille» (De Mauro, in stampa). Ed ovviamente Pasolini aveva ragione anche nel sostenere che l'italiano della tradizione ne sarebbe uscito modificato, perché «alla guida della lingua non ci sarebbe più stata la letteratura», e dunque il nuovo italiano sarebbe stato più «comunicativo» e meno retorico, più aperto all'internazionalizzazione. Ma aveva decisamente torto nel pensare che ogni

stratificazione linguistica sarebbe stata cancellata e si sarebbe verificata nel nostro Paese una reale e completa omologazione.

La contrapposizione tipica della nostra storia fra spinte centripete e spinte centrifughe continua invece fino ad oggi. Gli studi cui prima ho fatto riferimento, prestando sempre più attenzione al rapporto fra le varietà presenti sul nostro territorio, hanno chiaramente confermato il multilinguismo come carattere proprio dell'Italia, e mostrato come in questi 150 anni le diverse varietà del repertorio linguistico si siano venute a trovare per così dire più vicine, più a contatto le une con le altre e si siano reciprocamente influenzate e mescolate. I dialetti, pur notevolmente diminuiti nell'uso, continuano fino ad oggi ad essere vitali, e vivono, ormai non più censurati, in un regime di stabile bilanciamento con l'italiano. Si sono decisamente intensificati i loro usi espressivi e ludici. Inoltre, se orizzontalmente l'italianizzazione ha portato a un relativo conguaglio, verticalmente si sono formate molte nuove differenziazioni (i linguaggi speciali e settoriali) legate alle professioni e in genere all'articolazione di una moderna e complessa società come la nostra.

Si aggiunga che se gli imponenti flussi migratori dalle campagne alle città e dal sud al nord del Paese hanno avuto conseguenze linguisticamente rilevanti proprio nel periodo del boom economico (l'affermazione e il consolidamento degli italiani regionali ne sono l'esito evidente), un ruolo sempre più incisivo ha svolto in seguito il sistema dei media che ha diffuso, certo più delle fabbriche del Nord, un nuovo italiano. Ma quella trasmessa dalla radio e dalla televisione è una varietà fortemente condizionata dalle specifiche modalità comunicative dei due mezzi: in generale un parlato pubblico unidirezionale, molto diverso dal parlato spontaneo faccia e faccia, che a partire dagli anni Settanta ha cercato sempre più di rispecchiare, ma amplificandole artificialmente anche per ragioni spettacolari, le molte varietà dell'italiano nazionale, con un'evidente tendenza alla stereotipo, anche in conseguenza di un progressivo abbassamento culturale.

In ogni caso, Sabatini per primo (1985) ha descritto puntualmente l'italiano dell'uso medio (o italiano neostandard) attraverso una serie precisa di tratti morfosintattici, che sono stati successivamente documentati in ambiti diversi, da quello del parlato a quello letterario, da quello giornalistico fino appunto a quello radio televisivo. Nella mag-

gior parte dei casi i fenomeni individuati non sono del tutto nuovi, ma del tutta nuova è la loro frequenza d'uso che determina quindi una nuova norma (D'Achille, 2003).

L'italiano è passato da lingua soprattutto scritta, fondata su autorevoli modelli letterari, a lingua scritta e parlata tutti i giorni, influenzata da un'oralità pubblica molto pervasiva come quella trasmessa dai grandi mezzi di comunicazione di massa. La sua grammatica è stata «contagiata» dal parlato di cui ha assunto alcuni tipici andamenti sintattici ed è andata insieme semplificandosi nelle forme soprattutto pronominali e verbali. Il suo vocabolario, che limitatamente al lessico di base risale per una buona percentuale al Trecento, si è notevolmente arricchito di neologismi tipicamente legati alla modernità, alle scienza e alle tecnologia.

In anni più recenti, la globalizzazione ha portato con sé ulteriori evidenti conseguenze linguistiche. Si pensi a tre fenomeni di grande rilievo: le diverse lingue arrivate in Italia con i nuovi migranti, l'affermazione sempre più decisa dell'anglo-americano come superlingua della comunicazione internazionale e, su un piano comunicativo più ampio, l'attuale moltiplicazione di forme testuali nuove, caratterizzate dall'ibridismo, dalla mescolanza cioè di linguaggi diversi (verbali e visivi), forme testuali favorite dalla rivoluzione tecnologica dei cellulari e soprattutto di Internet.

Ci si rende conto allora dell'enorme portata delle novità linguistiche che si sono realizzate nell'Italia del Novecento e di quanto radicale sia stata la svolta che si è attuata nel modo di comunicare all'interno e all'esterno del nostro paese. Se è vero che cambiamenti analoghi si riscontrano nella maggior parte degli altri Paesi occidentali, in particolare in quelli europei, c'è una specificità italiana assolutamente non trascurabile, perché la nostra lingua ha dovuto affrontare quasi contemporaneamente i difficili problemi di una capillare diffusione interna (nello spazio e nella società) e quelli esterni di un contatto sempre più frequente e intenso con altre lingue e altre culture, in particolare con l'anglo-americano.

Abbiamo visto che la nuova questione della lingua ha ruotato a cominciare dagli anni Sessanta intorno al tema cruciale dell'unificazione linguistica nazionale e delle modalità del suo svolgimento; oggi tuttavia

il quadro è decisamente mutato e i principali problemi linguistici che si pongono, superano del tutto i confini nazionali. Siamo di fronte a una «questione linguistica europea» di grandissima rilevanza, in cui si definirà il ruolo che le diverse lingue nazionali, e quindi anche l'italiano, avranno all'interno dell'Unione. Il tema è quello del multilinguismo, se cioè la pari dignità di tutte le lingue appartenenti all'Europa, solennemente affermata nei trattati, sarà realmente tutelata e le diverse lingue nazionali saranno sostenute e valorizzate o se invece si punterà verso un monolinguismo di fatto, quello dell'inglese, al più corretto dalla presenza di altre due lingue, il francese e il tedesco.

È evidente che il futuro dell'italiano è legato alla soluzione di questa nuova «questione delle lingue europee». In un documento importante del 2008 (si può leggere sul sito della Crusca www.accademiadellacrusca.it), il Commissario europeo al multilinguismo Leonard Orban, insieme allo scrittore Amin Maaloof, ha sostenuto che tutte le lingue dell'Unione formano un comune patrimonio da tutelare e valorizzare e che si tratta di una sfida decisiva e salutare per l'Europa.

La nostra lingua, nonostante la sua storia illustre e il contributo notevole che nei secoli ha dato alla creazione di un comune lessico europeo (Stammerjohann, 2008), rischia più di altre di essere emarginata a causa anche del ritardo della sua completa diffusione nel Paese e di una debole coscienza linguistica nazionale, certo più debole di quella di altri popoli europei. Stiamo già assistendo a una perdita progressiva della sue funzioni alte, quelle della ricerca, della comunicazione scientifica, dell'insegnamento universitario. Il nesso fondamentale fra lingua e cultura nel suo insieme rischia così di interrompersi. È necessario un grande impegno di tutti noi, dai singoli alle istituzioni fino al governo, perché questa frattura non avvenga.

Riferimenti bibliografici

Barbi M., 1994, *La nuova filologia e l'edizione dei nostri scrittori. Da Dante al Manzoni*, Firenze, Le Lettere.

Bruni F., 1992-1994 (a cura di), *L'italiano nelle Regioni. Lingua nazionale e identità regionali,* 2 voll., Torino, UTET.

Ceccuti C., 2010, *La penna e la spada. L'unità d'Italia fra Torino e Firenze*, Firenze, Polistampa.

D'Achille P., 2003, *L'italiano contemporaneo,* Bologna, il Mulino.

De Mauro T., 1963, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza.

De Mauro T. in stampa, « 'Eppur la si muove': persistenze e innovazioni nelle «langues d'école» dall'unità del Regno alla Repubblica democratica», in *Atti Convegno ASLI-ACCADEMIA DELLA CRUSCA Storia della lingua italiana e storia dell'Italia unita. L'italiano e lo Stato nazionale*, Firenze, dicembre 2010.

De Mauro T., (a cura di), *GRADIT (1999-2003), Grande Dizionario Italiano dell'Uso*, Torino, UTET.

Lavinio C., 2002 (a cura di), *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1977 e oltre*), Roma, Bulzoni.

Maraschio N., 2002, *Storia della lingua italiana*, in Lavinio C., 2002, pp. 21-93.

Migliorini B. 1990, *La lingua italiana nel Novecento*, con saggio introduttivo di G. Ghinassi, Firenze, Le Lettere.

Nencioni G., 1946, *Idealismo e realismo nella scienza del linguaggio*, Firenze, La Nuova Italia [ora Pisa, Scuola Normale Superiore, 1989].

Parlageli O., 1971 (a cura di), *La nuova questione della lingua*, Brescia, Paideia.

Pasolini P.P., 1971, *Empirismo eretico*, Milano, Garzanti.

Renzi L., Salvi G.P. (a cura di), 1988-1995, *Grande grammatica di consultazione,* 3 voll., Bologna , il Mulino.

Sabatini F., 1985, «L'italiano 'dell'uso medio', una realtà tra le varietà linguistiche italiane», in Holtus G., Radtke E., 1985, *Gesprochenes Italienish Geschichte und Gegenwart,* Tubingen, Narr., pp. 154-84.

Serianni L., 1988, *Grammatica italiana*, in collaborazione con A. Castelvecchi, Torino, UTET.

Serianni L., Trifone P. (a cura di), 1993-1994, *Storia della lingua italiana*, 3 voll., Torino, Einaudi.

Stammerjohann H., 2008 (a cura di), *Dizionario degli italianismi in inglese, francese e tedesco,* Firenze, Accademia della Crusca.

Varvaro A., 1984, *La parola nel tempo. Lingua, società, storia*, Bologna, il Mulino.

Capitolo 2

150 anni di confronto tra italiano e dialetti

Giovanni Ruffino

Premessa

La differenza tra la lingua italiana e quella Siciliana è che gli italiani parlano una lingua corretta mentre i siciliani parlano una lingua scorretta. Io se devo dire la verità, anche se sono nata qui mi piace la lingua italiana. Io volevo nascere a Firenze no a partinico ma il destino mio è stato questo. Io vorrei parlare l'italiano ma puttroppo non ci riesco, e io credo che non ci riuscirò mai, perché abbiamo sempre l'accento Siciliano.

Questa dolente confessione è stata scritta nel 1995 da una bambina di appena nove anni, alunna della Scuola elementare di Partinico, in provincia di Palermo, la Partinico di Danilo Dolci, uno dei (pochi) grandi «educatori» degli anni di mezzo del secolo scorso (*Banditi a Partinico* è del 1955).

La sofferenza linguistica che traspare da queste parole, esprime e riassume 150 anni di politiche linguistiche in vario modo e in varia misura antidialettali: le opinioni diverse e le diverse strategie linguistico-educative, a partire da Manzoni e Ascoli; la centralità toscana e il rigido fiorentinismo; l'italiano scolastico («corretto») che muove guerra al dialetto («scorretto»); l'avvilimento impotente degli esclusi dalla mensa della buona lingua («il destino mio è stato questo»). Deve esserci una ragione se, alla fine del secondo millennio, una bambina siciliana può ancora esprimere sentimenti di tal genere, mentre a Palazzina, nel Veronese, un suo coetaneo può sentenziare che «litaliani hanno la faccia bianca e l'indialetto ha la faccia sgura». E la ragione discende dalla

sostanziale posizione antidialettale della Scuola italiana nel XX secolo, pur con isolate eccezioni.

Non si può dire, infatti, che i 150 anni di confronto tra italiano e dialetti siano stati interamente segnati da un dibattito esteso, durevole e producente sul piano dei contenuti e dei metodi.

Anche lo straordinario fermento che investe alcuni settori dell'universo scolastico dopo l'esperienza di Don Milani, come anche dei grandi insegnanti e dei linguisti innovatori degli anni Settanta del Novecento, non ha coinvolto che in minima parte la scuola italiana, che rimarrà quasi sempre e quasi tutta rannicchiata nella propria indolenza in fatto di educazione linguistica, resistente il più delle volte a ogni spinta di rinnovamento. Semplificando, si può forse dire che la grande stagione delle discussioni avviate subito dopo l'Unità da Alessandro Manzoni e Graziadio Isaia Ascoli (la lingua come problema sociale nazionale) si interrompe, sul piano della speculazione intellettuale, con il largo successo delle idee contenute ne «L'idioma gentile» di Edmondo De Amicis (1905), e sul piano metodologico e didattico con l'effimera stagione dei programmi elementari del 1923 voluti da Giuseppe Lombardo Radice.

Questi due momenti sancirono gli atteggiamenti e le scelte che caratterizzeranno nei decenni successivi le politiche linguistiche della scuola di base, avverse alla «malerba dialettale».

Pur nel progressivo mutamento della *società* e della *scuola*, questa diffusa antidialettalità, assorbita dagli *alunni* spesso con sofferenza, è stata sancita e attuata dalle *politiche linguistiche*, alimentata dalle *famiglie*, legittimata dagli *insegnanti*. Sono queste, dunque, le parole-chiave che consentono di ricostruire i «150 anni di confronto tra italiano e dialetti».

Si può provare a disegnare questa trama attraverso *i giudizi e i pregiudizi* che emergono dalle riflessioni, formulate da bambini della scuola primaria (8-10 anni), sulla differenza tra lingua e dialetto. Trarremo, dunque, dalle migliaia di testi raccolti in tutta Italia una quindicina di anni fa (Ruffino 2006: qui anche i testi citati in apertura), alcune formulazioni paradigmatiche: giudizi, pregiudizi, stereotipi che – resistenti, tenaci – affiorano da decenni di politiche linguistiche ambigue o mal recepite, e comunque poco inclini a cogliere la ricchezza del repertorio e, con esso, del patrimonio linguistico e del retroterra culturale dei pic-

coli allievi. Ed è significativo che – tanto per citare un caso – nei documenti raccolti nell'impegnativo saggio di Gaetano Bonetta su «Istruzione e società nella Sicilia dell'Ottocento», non compaia alcun riferimento al problema della dialettofonia nella scuola primaria. E si tratta certo di una clamorosa sottovalutazione.

Proviamo, dunque, a riascoltare la voce dei bambini i quali, sia pure dopo un secolo e mezzo di unità politica, permangono assai spesso nel viluppo di una conflittualità linguistica dura a morire.

2.1 Scuola e società

> *Nel passato l'italiano lo imparavano i ricchi e i poveri parlavano il dialetto. Invece al giorno d'oggi anche i poveri parlano l'italiano* (bambina di 9 anni, Viadana-Mantova).

> *Il dialetto è una lingua passata che si usa in famiglia. L'italiano è la lingua del presente che si parla nella società* (bambino di 10 anni, Mombello-Varese).

Si coglie nei due testi la forte sottolineatura del processo di emancipazione e di avanzamento nella scala sociale, legato all'abbandono del dialetto e all'acquisizione della lingua comune. E non vi è dubbio che soprattutto la scuola abbia favorito questo processo di emancipazione, e sia stata il principale strumento dell'unificazione linguistica. Tuttavia – occorre dirlo – il prezzo è stato talvolta troppo alto quando, anche umiliandolo ed emarginandolo, si è voluto condurre il bambino dialettofono sulla «retta via» della lingua nazionale:

> *Io non so parlare e scrivere bene in italiano e ne sto sempre zitta a scuola. Però a casa parlo sempre perche parlo in dialetto e credo che e molto importante litaliano perche cosi non mi vergonio più a parlare* (bambina di 9 anni, Bonefro-Campobasso).

> *... dopo sono andata ha scuola e mi sono imparata a parlare italiano, e mi sono divertita e sono rimasta felice a giocare con i miei compagni* (bambina di 10 anni, Terrasini-Palermo).

Sono condizioni ben note, ampiamente segnalate e dibattute, forse qualche volta enfatizzate, anche perché, specie negli ultimi decenni, quanto meno i programmi ministeriali sono andati in altra direzione (cfr. par. 2). Ma, al di là dei programmi ufficiali e pur con lodevoli eccezioni, occorre ancora una volta ricordare che la scuola italiana ha sistematicamente privilegiato un modello linguistico in larga misura estraneo agli scolari. Al tempo stesso è stata insinuata e diffusa un'idea assai negativa del dialetto, e conseguentemente della cultura dialettale, sino a estremizzazioni di carattere etico nel Meridione e in Sicilia: «chi parla il dialetto è cattivo e delinquente, il dialetto siciliano si parla coi mafiosi», scrive un bambino palermitano, mentre un suo coetaneo schematizza tali contesti comunicativi, instaurando drastiche corrispondenze («dialetto = Mafia parolaccie ladri persone maleducate firm porchi carcere italiano = polizia la gente che rispetta le regole la maestra insegna ai bambini i compagni educati i cartonimati»), e una scolara di Montelepre aggiunge che «è una lingua molto cattiva che ci fa diventare più cattivi. Costringe a fare guerre e a uccidere persone innocenti come a Palermo che stanno succedendo per colpa della mafia». Una percezione repulsiva del dialetto che si coglie ancor più drammaticamente in questa «preghiera» di una bambina di nove anni del quartiere popolare di Borgo Vecchio, a Palermo:

> *Mio Signore ti chiedo grazie di avermi creato ai miei genitori io vorrei dirti perché non hai creato un letto anche hai poveri ho aiutare i drogati è questo che non capisco forse ci vuoi mettere in prova ma come vedi mio Signore nessuno fa niente è per questo che preghiamo in te per aiutarli. Io Signore vorrei aiutarli ma non so cosa fare ti prego aiutali tu, e fai smettere questa guerra caro Signore. Vorrei anche che tutte le persone smettono ti parlare il dialetto anche io lo parlo ma non tanto quando gioco è dico anche parolacce ma però mi scappa è dopo mi pento.*

Questo innegabile carattere antidialettale dell'insegnamento linguistico ha evidenti radici ideologiche: «Si tratta di una prospettiva – ha

osservato Francescato (1996, p. 211) – la cui importanza si estende oltre i limiti dell'ambito scolastico, in quanto pone criticamente in luce le deficienze di una intera società. Poiché, però, la scuola è emanazione di tale società e ne ripete e perpetua gli errori, la critica nei suoi confronti, da questo punto di vista, può essere particolarmente efficace e illuminante. Per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano appare dunque facile muovere alla scuola in generale l'accusa di imporre ai discenti certi modelli linguistici che sono quelli del gruppo egemonico, e come tali non possono essere adeguatamente recepiti dal gruppo subalterno, contribuendo in tal modo a mantenerlo in condizione di inferiorità». E non è un caso che, nei bambini, l'atteggiamento antidialettale sia più forte e più aspro nelle regioni meridionali (un bambino di Palermo vorrebbe «che tutte le persone della Sicilia parlassero in milanese»), sino a stabilire drastiche corrispondenze:

> *L'italiano si parlla al nord dipiu invece il dialetto si parlla dipiu in Calabria e in sicigla* (Viadana-Mantova).
>
> *Quando parliamo di dialetto la prima regione che ci viene in mente è Napoli* (Bazzano-Bologna).
>
> *Il dialetto invece è una lingua parlata in mezzo-napolitano, e a me mi è antipatica* (Castiglione della Pescaia-Grosseto).
>
> *Il dialetto sono delle parole che vengono espresse male perche come in Sicilia l'italiano viene pronunciato pochissimo perché c'è il dialetto siciliano sono delle parole pronunciate male* (Trevi-Perugia).
>
> *La lingua dialettale si parla in Sicilia e la lingua italiana si parla nelle regioni del nord* (Ficulle-Terni).
>
> *L'italiano viene usato la maggior parte a Milano e il dialetto a Napoli* (Olevano sul Tusciano-Salerno).

Si tratta di riflessioni relativamente recenti, ma che vengono da lontano: le cattive condizioni della scuola di base dopo l'Unità erano disastrose nelle regioni del Sud, dove era ben più grave l'evasione dell'obbligo scolastico e dove il tasso di analfabetismo toccava punte del 90% (De Mauro 1972, p. 112). Ma già nei primi anni del Novecento e alla

fine dell'età giolittiana, i progressi erano indiscutibili nel campo sociale e conseguentemente nel settore dell'istruzione: l'evasione dell'obbligo scolastico era diminuita considerevolmente e grazie all'estensione dell'istruzione elementare, l'analfabetismo era passato dal 75% del 1861, al 38% del 1914 (ma il 70% in Calabria).

Il miglioramento dell'istruzione e la diffusione della lingua italiana, dunque, procedono di pari passo con i profondi cambiamenti nei rapporti economici e sociali, negli stili di vita, nelle rivendicazioni e nelle nuove aspirazioni delle masse popolari, e anche con le grandi innovazioni tecnologiche e culturali che si impongono soprattutto nella seconda metà del secolo scorso, dopo la conclusione del conflitto mondiale. La percezione di tali processi innovatori traspare ancora una volta dalle riflessioni dei preadolescenti di fine Novecento:

> *Per me la differenza tra il dialetto e la lingua italiana, non è molto grande, visto che il dialetto è ancora parlato, però sta perdendo importanza, infatti viene parlato solo nei paesini. La differenza tra la lingua italiana e il dialetto è che l'Italiano è sempre più parlato mentre il dialetto va, con il tempo, dimenticato; perché la civiltà avanza, la lingua si evolve e allora, questo modo di parlare, va sempre più dimenticato; solo i vecchi, gli anziani lo parlano. A me questo modo di parlare mi è sempre piaciuto solo che adesso è maleducazione parlarlo* (bambina di 9 anni, Pegolotte-Venezia).
>
> *L'italiano viene usato: a scuola nei centri commerciali insomma nei ambienti pubblici invece il dialetto viene usato solo in famiglia per questo penso che stia morendo* (bambino di 10 anni, Castelfranco Veneto-Treviso).

E questa recessione del dialetto viene spesso percepita come la conseguenza del diffondersi della televisione:

> *Ora il dialetto sta scomparendo perché anche alla televisione parlano la lingua italiana* (bambino di 10 anni, Borgo a Mozzano-Lucca).
>
> *Dobbiamo sapere bene l'italiano perché altrimenti quando andiamo in città dell'Italia e parliamo in dialetto loro non ci capirebbero. Bisogna parlare anche in Italiano perché dobbiamo saper rispondere bene alle domande di uno spettacolo televisivo ad esempio: «Tutti per uno», «OK il prezzo è*

giusto », « la Ruota della Fortuna » ecc. Secondo me questa è la differenza tra lingua italiana e dialetto (bambina di 10 anni, Naro-Agrigento).

Adesso il dialetto si parla meno, grazie alle televisioni (bambina di 8 anni, Nepi-Viterbo).

Ed è da notare quel *grazie alle televisioni* con cui si esprime una sorta di grato apprezzamento verso questi mezzi che aprono percorsi di emancipazione.

I nuovi assetti politico-economico-sociali pongono dunque in modo nuovo anche le questioni dell'istruzione e della lingua, tanto da riavviare – dopo la non breve parentesi fascista – una discussione legata a forme di impegno militante, in sintonia con i fermenti postbellici che contrassegnano la società italiana.

Pur tuttavia non si può ignorare il fatto che, a partire dagli anni Cinquanta e Sessanta, in una società che risorgeva dalle devastazioni della guerra, la scuola abbia stentato a venir fuori da condizioni di particolare arretratezza, nelle quali anche le prospettive per un rinnovamento dell'educazione linguistica finivano il più delle volte con l'essere mortificate. In questo *nuovo* clima maturano una « *nuova* questione della lingua » e le *nuove* forme di impegno militante alle quali prima si accennava: i ripetuti interventi di Pier Paolo Pasolini e Italo Calvino; l'insegnamento di Don Milani e l'esperienza di Barbiana; l'impegno rinnovatore di una nuova generazione di linguisti (Tullio De Mauro e la sua Scuola) e di insegnanti elementari (Mario Lodi, Bruno Ciari, Gianni Rodari, Orlando Spigarelli); il costituirsi di movimenti e associazioni (SLI, GISCEL, CIDI, MCE) che rispondono essenzialmente all'esigenza di fare acquisire l'italiano senza traumi, cioè senza creare complessi nei riguardi del dialetto e della cultura dialettale, e con maggiori aperture verso le varietà del repertorio.

2.2 Le politiche linguistiche

Io comunque sono nata parlando dialetto e continuerò. Questa frase è in dialetto: « El paese e se beo » tradotta « Il paese è bello ». Visto che differenza c'è! (bambina di 9 anni, Castelfranco Veneto-Treviso).

La differenza tra questi due modi di parlare è: il dialetto si parla comunemente, invece noi la lingua italiana la parliamo solo quando andiamo nei posti importanti. Qualche esempio del mio dialetto: vò (vado) mellì (lì), l'arrancata (la salita), l'grugno (la faccia) el (del) guerro (maiale) ..., sarnacà (russare) (bambino di 10 anni, Castel Giorgio-Terni).

Per me la differenza tra lingua italiana e il dialetto siciliano è profonda. Es: « accattativillo » è un-espressione dialettale. Invece la lingua italiana dice: « compratelo », tavula = tavolo sieggia = sedia pighiami u giubbotto, prendimi il giubbotto, ec Io preferisco la prima perché è più gentile, invece l'altro è più volgare. Se un maschi dice a una donna: « sei bella », lei si emoziona invece se un maschio dice a una donna: « chi sì biedda » la donna si emoziona però non le piace come le è stato detto. L'anno scorso mia cugina mi ha detto: « Chi sì biedda » e io le ho detto: grazie per il complimento, però, un'altra volta, me lo devi dire più gentilmente (bambina di 9 anni, Montelepre-Palermo).

Queste tre riflessioni possono ben introdurre anche il tema delle politiche linguistiche postunitarie, proprio a partire dai programmi Coppino del 1867, laddove viene segnalata l'opportunità di rilevare « le analogie e le differenze che sono tra il dialetto e la rispettiva provincia e la lingua nazionale ». E tuttavia questo accenno a un embrionale approccio comparativo (« dal dialetto alla lingua »), svanirà dieci anni dopo nella Legge dello stesso Coppino, il cui « obiettivo primario, al di là dell'eliminazione delle tracce dei dialetti nell'ortofonia e nell'ortografia, è quello dell'eliminazione dei dialetti » (Balboni 2009, p. 18).

Di fatto, con l'affermarsi di una didattica della lingua di tipo elencativo-nomenclatorio, con forti limitazioni del metodo contrastivo e, di conseguenza, con la sottovalutazione del patrimonio linguistico-culturale di partenza, venivano meno i due capisaldi della concezione asco-

liana, cioè che (1) i dialetti non possono essere meccanicamente sostituiti, per di più dall'alto, e che (2) dialetti e lingua possono convivere, e la scuola deve guidare al possesso della lingua italiana attraverso un paziente lavoro di comparazione e integrazione. Ma, al di là di sporadiche e marginali esperienze, la prospettiva ascoliana trova ben poco spazio in una scuola sempre più ostile al dialetto, con docenti mal preparati (cfr. par. 2.3) e libri di testo inadeguati. Una condizione, questa, che di fatto non cambierà anche quando – come con i programmi di Aristide Gabelli del 1888 – si ridimensiona il ruolo della grammatica e si suggerisce di partire dalla viva esperienza degli alunni. L'estirpazione della «malerba dialettale» si pone dunque come obiettivo centrale della pedagogia linguistica, e ad esso si ispirano le frequenti raccomandazioni ministeriali nelle quali il dialetto è visto come il principale ostacolo all'acquisizione di una lingua comune, raccomandazioni alle quali Ciro Trabalza replicava che «la vita del fanciullo, per tutto il corso elementare, è ancora tutta vita dialettale, e il non permettere, secondo il supremo comando del ministero, che egli usi il dialetto, equivarrebbe a spegnere le vive fonti onde quella vita limpidamente fluisce» (Trabalza 1905, p. 7).

Soltanto con la riforma Gentile del 1923 viene assunta una più corretta posizione nei confronti della cultura dialettale. I programmi della scuola primaria, la cui stesura fu affidata al già ricordato Giuseppe Lombardo Radice, rivalutarono il dialetto e l'ambiente socioculturale nel quale il dialetto vive, attraverso la considerazione attenta e rispettosa del patrimonio orale tradizionale, che si sostanziava in esercizi di traduzione secondo il metodo «dal dialetto alla lingua». Ma – come si è già sottolineato – fu una troppo breve stagione.

Con la riforma Falcucci del 1985 la rivalutazione del patrimonio dialettale, pur nel quadro di una educazione linguistica centrata sempre sulla lingua nazionale, si esprime nell'esigenza di mantenere un atteggiamento di rispetto e quindi di disponibilità attiva nei riguardi del dialetto. Ma sino a che punto questo nuovo atteggiamento positivo divenne patrimonio dell'intera classe docente?

In verità, nella effettiva pratica scolastica, non sempre le raccomandazioni dei programmi ministeriali saranno accolte nella realtà concreta dell'insegnamento. E anche l'applicazione del metodo contrastivo finirà

talvolta col generare diffidenza verso il dialetto, giacché «coloro stessi che talvolta si valgono del raffronto dialettale trattando della lingua, spesso fanno questo come fa chi contrappone a un modo corretto un modo errato» (lettera di Ernesto Monaci a Pasquale Villari, citata in De Blasi 1993, p. 407).

Nel frattempo, però, l'assetto sociolinguistico è andato via via mutando, se non altro con la massiccia estensione dell'italofonia esclusiva o prevalente e il regresso inesorabile dei dialetti, considerati non più come il principale nemico da debellare. E tuttavia, la dialettofobia di fondo, alimentata per lunghi decenni nella scuola e nelle famiglie (cfr. par. 2.3), stenta ad attenuarsi, nonostante gli interventi formidabili dei nuovi linguisti e dei nuovi educatori (cfr. par. 2.1) che preludono:

a) alle «Dieci tesi per l'educazione linguistica» (GISCEL 1977), con la terza tesi che esprime inequivocaboli indicazioni: «La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiatamente graduali».
b) ai programmi per la Scuola Media Statale del 1979: «... La particolare condizione linguistica delle società italiana, con la presenza di dialetti diversi e di altri idiomi e con gli effetti di vasti fenomeni migratori, richiede che la scuola non prescinda da una tale varietà di tradizioni e di realtà linguistiche».
c) ai Programmi didattici per la Scuola Primaria del 1985: «... va anche rispettato l'eventuale uso del dialetto in funzione dell'identità culturale del proprio ambiente».

Con la nuova sensibilità che comincia a maturare a partire dalla metà degli anni Sessanta (lo spartiacque è De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*: cfr. Ruffino 2005), anche i libri di testo, e in particolare il libro di grammatica, si rinnovano, abbandonando il tradizionale impianto rigidamente normativo per rivolgere maggiore attenzione alle condizioni linguistiche dell'Italia contemporanea e alle varietà del reperto-

rio (quattro esempi: Simone 1974, Sabatini 1978, Sobrero 1988, Tavoni 1999).

2.3 Alunni, insegnanti, famiglie

La morsa antidialettale nella quale generazioni di piccoli scolari sono rimasti attanagliati, ha agito per la concorde azione delle classi dirigenti, degli insegnanti e delle famiglie. Come risulta sin dalle inchieste Matteucci del 1864-65 (De Mauro 1970, pp. 39-40) e Corradini del 1910 (De Mauro 1970, pp. 91-4), in una scuola con dialettofonia diffusa se non esclusiva, anche i maestri, specialmente al Sud e nelle scuole rurali anche del Nord, si esprimevano in dialetto per farsi capire meglio, ma anche perché assai spesso la loro competenza linguistica era scarsa. Ciò non deve sorprendere, giacché l'emergenza della prima fase postunitaria, con una scuola di base tendenzialmente di massa, aveva determinato la necessità di una nuova figura di maestro che sostituisse il vecchio precettore di fine Ottocento.

Con le graduali trasformazioni sociolinguistiche e degli assetti scolastici, anche le dinamiche della comunicazione all'interno delle classi erano cambiate: da una compresenza di dialetto e italiano più o meno interferito, si passa via via, da parte dei maestri, a un atteggiamento sempre più esplicitamente antidialettale, volto ad adottare modelli improbabili di italiano, paludato e talvolta aulico, definito poi « italiano scolastico » per sottolinearne l'artificiosità.

Negli ultimi decenni del Novecento, la progressiva affermazione dei nuovi princìpi dell'educazione linguistica (cfr. par. 2) non ha impedito che una considerevole parte della classe docente continuasse a considerare la dialettofonia uno dei fattori più rilevanti dello svantaggio scolastico. In un'inchiesta condotta a Napoli (cfr. D'Agostino, Elia 1971) vengono registrati giudizi assai netti di insegnanti sul dialetto e sui rapporti tra dialetto e apprendimento della lingua a scuola, e ben il 40% degli intervistati considera il dialetto « una lingua inferiore da cancellarsi dalla mente dei ragazzi ». In una ricerca in area palermitana, condotta negli anni No-

vanta, è stato chiesto a un campione di insegnanti elementari di « situarsi » rispetto all'affermazione: « la dialettofonia prevalente o esclusiva è un fattore di grave svantaggio linguistico ». L'adesione totale o parziale è stata complessivamente dell'83%. Percentuali analoghe si riferiscono all'altra affermazione: « Chi parla in italiano ha buoni risultati a scuola » (Colombo, Romani, 1996, pp. 281-82). Inoltre, dalla ricerca condotta da Bongiorno, Ruggeri e Sirna (1994) nell'anno scolastico 1986-87, rivolta a un campione di docenti elementari di Messina e provincia, emergono posizioni sul dialetto a prima vista confortanti: soltanto il 4% in città e il 2,6% in provincia considera il dialetto « un modo di parlare scorretto e sgrammaticato da sradicare », mentre circa il 70% considera il dialetto una « fonte di ricchezza espressiva ». Quando però l'attenzione è rivolta alle conseguenze dell'uso del dialetto sull'apprendimento della lingua, un gran numero degli stessi docenti (oltre il 60%) teme che l'uso del dialetto possa provocare effetti negativi sulla corretta acquisizione della lingua italiana (si vedano in particolare le pp. 109-30).

« Atteggiamenti tanto drastici e crudi dipendevano certamente dall'assenza di una seria preparazione linguistica e dialettologica, che l'Università del dopoguerra aveva garantito assai poco. Se, dunque, gli insegnanti continueranno a esprimere giudizi sul dialetto « sciatto » e « sbagliato » contrapposto alla lingua « grammaticale », i bambini finiranno col convincersene, anche perché, quasi sempre, i giudizi espressi in famiglia sono dello stesso tipo » (Ruffino 2006, p. 44):

Io preferisco parlare in dialetto anche se mio padre mi da le sberle (San Fedele Intelvi-Como).

C'è gente che dice ai figli non bisogna insegnargli dialetto perché quando vanno a scuola invertono le parole (Gignod-Aosta).

Se a casa un bambino parla in dialetto poi a scuola fa fatica ad esprimersi [...] poi i temi vengono male (Salorno-Bolzano).

... perché quando parlo l'italiano certe volte mi ipapero con i verbi perché col dialetto i verbi puoi dirli come ti va e non dicono niente invece con l'italiano devi dirli giusti perché senò a scuola puoi prenderti un bel meno, tanto per fare contenti i genitori e i maestri (Trieste).

I bambini devono scrivere un compito dicono parole tutte strambe (Alberobello-Bari).

Se parla la lingua italiana scrivi i testi senza errori se parli la lingua in dialetto tutti i compiti li fai con gli errori (Matera).

È meglio che i propri genitori imparano ai propri figli a parlare l'italiano, perché poi quando sono a scuola scrivono per come lo parlano (Terrasini-Palermo).

Devo essere sincera tutte due parlo ma molto più l'Italiano perché se mia madre sente che dicco una parola indialetto mi lava la lingua con il sapone (Palermo).

«Questa lineare equivalenza (meno dialetto = migliore italiano), inculcata in dosi massicce dalla scuola e dalle famiglie, ha prodotto da una parte grossolani assetti gerarchico-ideologici, dall'altra ha instaurato forme di interazione «adulto-bambino» che, nei casi di famiglie dialettofone, vengono attuate attraverso varietà fortemente interferite, una interlingua che potrà produrre effetti di sofferenza linguistica diffusa e tenace» (Ruffino 2006, pp. 71-2):

La lingua italiano seguendo l'alfabeto si parla perché il dialetto si immischiano tante parole strane che alcune fanno parte della lingua italiana invece altre del dialetto e così si formano parole ammischiate (bambina di 9 anni, Agrigento).

Perme è meglio parlare in Italiano perché sono più sicuro. Io con gli strani parlo in Italiano. Io in Italiano parlo meglio celte vorli parlo in Italiano non ci rinuosco cerche e dificile e non di rinuesco. Io con mia madre parlo in Italiano perché mi piace cuesta lingua perme e bene perché mi piace (bambino di 10 anni, Partinico-Palermo).

È anche questo lo stato dell'Italia linguistica – e dell'educazione linguistica, scolastica e familiare – tra il secondo e il terzo millennio. Va detto però che, nonostante l'ulteriore crescita dell'italofonia, il progressivo cedimento dei dialetti, l'affievolimento della censura antidialettale, il riarticolarsi del repertorio, si devono e ancora si dovranno fare i conti

con assetti linguistici scolastico-familiari tutt'altro che lineari, così come si intravede in questa emblematica e non infrequente rappresentazione:

Nella mia famiglia si parla la lingua italiana però Mia mamma parla indialetto perché nel suo paese si parla indialetto. Mia madre quando viene mia nonna parla indialetto Mio padre parla indialetto con Mio nonno ma con Mio fratello o con me non parlano indialetto ma parlano italiano. Mia zia a mio cugino il a imparato a parlare veloce io non lo capisco parla come una machinetta. Le persone anziane non sano parlare la lingua italiana neanche la lingua in dialetto certe volte le persone parlano propia la lingua dei bambini della sillo. Noi siamo della scuola elementare e ciabiamo 10 anni vrequentiamo la scuola di San Giacomo. Pure i bambini che siamo anche noi parliamo certe volte male. Io mi chiamo Maria Pia (bambina di 10 anni, Matera).

2.4 Oggi

Il quadro sinora disegnato, duramente dialettofono, ha lasciato in ombra le schiere filodialettali, annoveranti or più or meno, ancora oggi, i protagonisti di questa complicata vicenda: alunni, insegnanti, famiglie, classe dirigente.

La questione sarebbe semplice se si riducesse al comprensibile permanere di atteggiamenti positivi che marcano le specificità linguistiche come elemento di protezione dell'identità, in un rapporto di reciproca appartenenza: «io parlo il Dialetto perché è la lingua che mi appartiene» scrive una bambina di Seui (Nuoro); e non è che uno degli innumerevoli pronunciamenti «fortemente connotati in senso culturale e etnoidentitario» (cfr. Ruffino 2005, pp. 75-7). In altri casi vengono espresse forme di indecisione sofferta, determinata dalla diffusa riprovazione del codice dialettale, che induce ad un'ammissione di preferenza, bisbigliata ed esitante: «per me è preferibile parlare la lingua Italiana però ancora non posso rinunciare al dialetto» (Castel Giorgio-Terni); «litaliano è

molto gentile è in vece il dialetto è scortese, però a me mi piace il dialetto» (Comiso-Ragusa).

Queste confessioni e queste rinnovate difese sono forse uno degli indizi di quel fenomeno controverso che Sobrero definisce «sdoganamento dei dialetti»: «Il dialetto non è più una brutta cosa. I giovani lo utilizzano molto spesso come segnale di coesione di gruppo, ma il dialetto è 'rinato' anche nella pubblicità, nella musica giovanile, nelle scritte murali, e nell'attività delle amministrazioni locali è tutto un fiorire di iniziative di recupero e 'valorizzazione'. Anche se ormai, in molte aree, è ridotto al livello di specie protetta» (Sobrero 2005, p. 216). Con il rischio che il semplice «recupero» del dialetto come espressione di un passato vagheggiato, possa risolversi in una stucchevole «operazione nostalgia», in una folclorizzazione che isola il patrimonio della cultura popolare dal suo autentico contesto comunicativo, storico e socio-culturale. Una prospettiva di tal fatta, ricondotta all'interno delle aule da una miriade di (spesso improvvisate) recenti norme regionali di marca «protezionistica», potrebbe rischiare – se non bene orientata – di risolversi in una sorta di didattica compensatoria o in una forma di educazione scolastica *in aggiunta*, col rischio di marginalizzazione se non di banalizzazione.

La questione si complica ulteriormente in seguito alle teorizzazioni del «leghismo padano», che hanno prodotto embrioni di una politica linguistica grossolana e rischiosa, tutta all'opposto rispetto alle linee di pensiero della tradizione postunitaria, favorevole – ma con ben altro segno – alla cultura dialettale. Una politica linguistica che pretende di far passare interventi angusti e talvolta strumentali come provvedimenti in favore delle culture locali (cfr. *La «questione» del dialetto nella scuola*, 2009). In contesti siffatti, vien da pensare a una sorta di bizzarro paradosso alimentato da quanti ora pretenderebbero di «infilare» surrettiziamente il dialetto nella scuola dopo centocinquant'anni durante i quali ci si è adoperati in ogni modo per estrometterlo.

2.5 Domani

«Sdoganamento» o no dei dialetti, e prescindendo dalla idea bizzarra di introdurre il dialetto «per decreto» (così come «per decreto» si pretese di estirparlo), non v'è dubbio che ancora una volta i luoghi del *confronto* – le classi scolastiche – vanno trasformandosi di pari passo con le trasformazioni sociali. Se, da una parte, l'intolleranza antidialettale è diminuita, si aprono nuovi scenari di *confronto* e di *scontro*, e nuove forme e dimensioni della intolleranza:

> *Se i miei genitori fossero neri noi avremmo i capelli crespi, il corpo nero e assomigliamo ai marocchini e si parlava straniero e cambierevamo scuola.*
> *E noi bambini sarestemo tutti neri e anche le mie maestre e il mondo sarebbe diverso da litalia.*
> *I vestiti sarebbero diversi da questi e il mangiare diverso e la mia famiglia sarebbe tutta nera.*
> *E la casa dipinta di nero, i quadri neri, la porta nera, i muri neri, i letti neri, le finestre nere, il balcone tutto nero, il nero* (Torino).

> *Se i miei genitori fossero neri e io bianco sarebbe disgustoso stare vicino a loro.*
> *Io penso che i negri non siano uguali a noi ne per il colore della pelle, ne per la lingua, ne per le loro capacità. Se i miei genitori fossero davvero negri, andrei ad abitare da mia nonna, perché i negri non mi piacciono. Quando ritornerei a casa li caccerei, perché puzzano* (Fano-Pesaro).

> *Se i miei genitori fossero neri io avrei paura perché la notte non si vedono e certe volte gli direi: «Andate in Africa!» e li chiamerei «Uba Uba» e non ci dormirei accanto perché gli africani non mi piacciono e poi perché di notte gli africano dormono male e parlano un altra lingua e siccome io sono italiano non capisco l'africano e se no mi sporcherebbero la casa mia* (Roma).

Anche queste parole (tratte da Tabet 1997) affiorano dalle «paure» infantili di scolari della fine del secondo millennio, quando ancora la presenza di alunni stranieri nelle nostre scuole non aveva raggiunto la soglia attuale di quasi il 10%, in un'Italia nella quale vivono già circa

cinque milioni di persone nate altrove, o nate in Italia da genitori stranieri.

Così come per i bambini dialettofoni dell'Italia postunitaria e postbellica, per molti di questi bambini la scuola è un lusso; per molti altri una opportunità non sfruttata appieno; per altri ancora un luogo di ulteriore emarginazione e mortificazione.

Ma – piaccia o non piaccia – in classe ormai c'è il *mondo intero*, non più e non soltanto l'*Italia intera*. È la nuova *Italia delle Italie* con la quale domani – ma già oggi – dovremo fare i conti.

Riferimenti bibliografici

BALBONI, P.E., 2009, *Storia dell'educazione linguistica in Italia*, Torino, UTET Università.

BERRETTA M., 1977, *Linguistica ed educazione linguistica*, Torino, Einaudi.

BERRUTO G., 1987, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.

BIANCHI P., 2002, «Dialetti e scuola», in CORTELAZZO M., MARCATO C., DE BLASI N., CLIVIO G. (a cura di), *I dialetti italiani. Storia, struttura, uso*, Torino, UTET, pp. 911-95.

BONETTA, G., 1981, *Istruzione e società nella Sicilia dell'Ottocento*, Palermo, Sellerio.

BONGIORNO F., RUGGERI F., SIRNA C., 1994, *Quale lingua a scuola*, Messina, Edas.

BRUNI F., 1984, *L'italiano. Elementi di storia della lingua e della cultura*, Torino, UTET.

CATRICALÀ M., 2001, «Questione della lingua e scuola nell'Italia Unita», in SERIANNI L. (a cura di), *La lingua nella storia d'Italia*, Società Dante Alighieri, Roma, pp. 531-44.

CIARI B., 1975, *I modi dell'insegnare*, Roma, Editori Riuniti.

COLOMBO A., ROMANI W., 1996, *«È la lingua che ci fa uguali». Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, Firenze, La Nuova Italia.

CÒVERI L., 1981-82, *Dialetto e scuola nell'Italia unita*, in «Rivista italiana di dialettologia», V/VI.1, pp. 77-79.

D'AGOSTINO M., 2005, *Nuove condizioni linguistiche. Gli effetti dell'immigrazione*, in LO PIPARO F., RUFFINO G. (a cura di), *Gli italiani e la lingua*, Palermo, Sellerio, pp. 71-92.

D'AGOSTINO E., ELIA A., 1971, «Problemi dell'insegnamento linguistico in Campania», in MEDICI M., SIMONE R. (a cura di), *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*, I, Roma, Bulzoni, pp. 127-54.

DE AMICIS E., 1910, *L'idioma gentile*, Milano, F.lli Treves.

DE BLASI N., 1993, «L'italiano nella scuola», in SERIANNI L., TRIFONE P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, I, Torino, Einaudi, pp. 383-423.

DE MAURO T., 1970, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza.

DE MAURO T., 1977, *Scuola e linguaggio*, Roma, Editori Riuniti.

FERRERI S., 1971, «Italiano standard, italiano regionale e dialetto in una scuola media di Palermo», in MEDICI M., SIMONE R. (a cura di), *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*, I, Roma, Bulzoni, pp. 205-23.

FRANCESCATO G., 1996, «Dialetti, lingua regionale e lingua nazionale nella scuola. Situazioni e prospettive», in *Saggi di linguistica teorica e applicata*, Alessandria, Edizioni Dell'Orso, pp. 207-24.

GENSINI S., 2005, *Breve storia dell'educazione linguistica dall'Unità a oggi*, Roma, Carocci.

LO PIPARO F., RUFFINO G. (a cura di), 2005, *Gli italiani e la lingua*, Palermo, Sellerio.

LODI M., 1970, *Il paese sbagliato*, Torino, Einaudi.

MENGALDO P. V., 1994, *Il Novecento*, Bologna, il Mulino.

PINELLO V. (a cura di), 2009, *La «questione» del dialetto nella scuola. Un confronto sui giornali italiani*, Palermo, Centro di studi filologici e linguistici siciliani.

RENZI L., CORTELAZZO M.A. (a cura di), 1977, *La lingua italiana oggi: un problema scolastico e sociale*, Bologna, il Mulino.

RODARI G., 1973, *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi.

RUFFINO G., 1991, «Cultura dialettale ed educazione linguistica», in RUFFINO G., *Dialetto e dialetti di Sicilia*, Palermo, CUSL, pp. 254-72.

RUFFINO G., 2005, «Gli italiani e la lingua: una storia che continua», in LO PIPARO F., RUFFINO G. (a cura di), *Gli italiani e la lingua*, Palermo, Sellerio, pp. 13-27.

RUFFINO G., 2005, «Lingua/dialetto, città/campagna nelle opinioni dei preadolescenti italiani», in MARCATO G. (a cura di), *Dialetti in città*, Padova, Unipress, pp. 57-72.

Ruffino, G., 2006, *L'indialetto ha la faccia scura. Giudizi e pregiudizi linguistici dei bambini italiani*, Palermo, Sellerio.
Sabatini F., 1978, *La lingua e il nostro mondo*, Torino, Loescher.
Serianni L. (a cura di), 2001, *La lingua nella storia d'Italia*, Società Dante Alighieri, Roma.
Simone R., 1974, *Il libro d'italiano*, Firenze, La Nuova Italia.
Sobrero A.A., 1988, *La lingua infinita*, Torino, SEI.
Sobrero A.A., 2005, «Come parlavamo, come parliamo. Spunti per una microdiacronia delle varietà dell'italiano», in Lo Piparo F., Ruffino G. (a cura di), *Gli italiani e la lingua*, Palermo, Sellerio, pp. 209-20.
Spigarelli O., 1973, *Il dialetto a scuola. Un'esperienza didattica umbra*, Firenze, Le Monnier.
Tabet P., 1997, *La pelle giusta*, Torino, Einaudi.
Tavoni M., 1999, *L'italiano di oggi*, Firenze, Le Monnier.
Telmon T., 2005, «Una ricerca sulla percezione dei parlanti circa i rapporti tra italiano e dialetto», in Lo Piparo F., Ruffino G. (a cura di), *Gli italiani e la lingua*, Palermo, Sellerio, pp. 229-54.
Trabalza C., 1905, *Saggio di vocabolario umbro-italiano e viceversa*, Foligno.

Capitolo 3

150 anni di insegnamento dell'italiano

Paolo E. Balboni

Nel 1861 il Regno d'Italia ha a disposizione uno strumento di politica scolastica: la Legge Casati. Elaborata solo due anni prima, nel 1859, essa riprende due concetti romantici:

a. la *lingua del popolo* come eticamente superiore, come «vera» – anche se in Italia *lingua del popolo* andrebbe declinata al plurale, essendo costituita dall'ampio ventaglio di «dialetti»;
b. la *lingua nazionale* come elemento chiave dell'identità nazionale, secondo una linea di pensiero che parte da Dante e, attraverso Bembo, Vico, Muratori, giunge al Risorgimento; il problema è che al momento dell'Unità parlava l'italiano tra il 2,5% (De Mauro, 1963) e il 10% (Castellani, 1982) della popolazione fuori della Toscana e di Roma.

Costretto a scegliere tra lingua del popolo e lingua nazionale, prima Casati e poi Francesco De Sanctis, primo ministro della Pubblica Istruzione del Regno d'Italia, optano per la seconda e quindi per una scuola mirata a diffondere l'italiano e a privare di prestigio i dialetti. De Sanctis sostiene il prestigio della lingua nazionale attraverso un suo manuale per i licei, *Storia della Letteratura Italiana*, che negli anni successivi diventerà il monumentale atto costitutivo di una «letteratura nazionale» italiana, cioè quella che si esprime nella lingua *nazionale*, l'italiano.

3.1 Gli anni della Destra Storica

La realtà della scuola italiana è diversa da quella immaginata da Torino nei primi anni del Regno. Nel 1864-65 l'indagine Matteucci *Sulle condizioni della pubblica istruzione in Italia* offre un quadro drammatico e bastano due citazioni per darne l'idea:

> [a Napoli] gli insegnanti vecchi usano il dialetto e quei pochi che parlano in scuola in italiano parlano assai scorretto; [... a Milano] la lingua italiana i maestri non la conoscono o non vogliono adoperarla difendendosi con la scusa che i loro alunni non li intendono.

La Destra, prima, e la Sinistra, dal 1876 fino a fine secolo, perseguono una politica assolutamente omogenea nei confronti della pluralità linguistica: diffondere l'italofonia a scapito dell'allofonia e della dialettofonia, proponendo una metodologia comparativa per rendere più agevole l'abbandono del dialetto che, muovendo dalla Legge Coppino del 1877, raggiunge l'apice negli anni Trenta con la collana di volumetti curati da Migliorini per il passaggio dai dialetti all'italiano.

Il dibattito che impegna gli intellettuali italiani di questi anni non è quale *lingua* bensì quale *italiano* debba essere insegnato. È la Questione della Lingua, che oppone Manzoni (nominata dal Ministro Broglio nel 1868 e presieduta da Manzoni) ad Ascoli; questi pone con chiarezza il problema nel *Proemio* del 1872: «si tratta di dare all'Italia una lingua, perché ancora non l'ha»: la Francia ha trovato la propria «favella» in Parigi, centro politico, culturale, economico; la Germania, ancorché frantumata in decine di Stati, l'ha trovata nella *Bibbia* di Lutero; in Italia mancano l'un dato e l'altro e stabilire paralleli tra Parigi e Firenze oppure tra Lutero e Dante per fare del fiorentino la lingua da insegnare è un arbitrio storico.

I programmi di italiano del Ministro Amari (1863) per la scuola superiore proseguono nell'alveo della tradizione consolidata dai licei dei Barnabiti, degli Scolopi, dei Gesuiti: si insegna l'italiano attraverso l'analisi grammaticale e logica, ponendo come obiettivo un purismo classicheggiante, distante dalle idee di G.I. Ascoli quanto da quelle toscaneggianti di Manzoni. Questa impostazione verrà riconfermata trent'anni dopo dalla circolare del Ministro Baccelli che «modernizza» i programmi Amari nei contenuti ma non nella metodologia e che insiste sull'insegnamento della «rettorica, [cioè] il linguaggio figurato, [...] lo stile e le altre forme del comporre».

Più interessante il quadro della scuola elementare, dove l'insegnamento della lingua «materna», «nazionale», «patria» (così è definito l'italiano nella maggior parte dei documenti) richiama le posizioni di pensatori svizzeri e francesi le cui idee resteranno nei programmi italiani per oltre un secolo.

Anzitutto c'è la scuola «antiverbalista» di J.-J. Rousseau, il bordone di tutti i programmi. Rousseau riprende l'idea del polacco Comenio secondo la quale il bambino ha bisogno di riferimenti concreti e sensoriali per apprendere la lingua, «cose, non parole», ma osserva che la lingua, prodotto di una società che corrompe l'originale bontà dell'uomo, è corrotta essa stessa e spesso nasconde il pensiero anziché esprimerlo, e l'educazione linguistica diviene quindi un atto morale che deve insegnare a usare la lingua come strumento di verità, un parlare sincero, semplice, immediato, basato sull'esperienza concreta.

Un altro svizzero, Pestalozzi, *maître à penser* dell'educazione ottocentesca, esercita una grande influenza in Italia. Egli riprende l'antiverbalismo rousseauiano, «cose, non parole», ma attribuisce alla madre e all'educatore il compito di fare il passaggio concettuale dalle «cose» alle «parole», percorso che in Rousseau avveniva invece attraverso l'interazione nel gruppo dei pari. La madre o l'educatore devono avere un «piano organico» che rispetti la spontanea genuinità del linguaggio del bambino ma la «incanali», per adeguarla alle convenzioni sociali, attraverso le «regole»: da lui i programmi della scuola italiana prenderanno, snaturandolo, il concetto di «piano organico» di lavoro, e insisteranno sul principio trasformandolo in lunghe sezioni di metodologia spicciola, che contrastano con le dichiarazioni altisonanti che aprono le «Avvertenze» e le «Introduzioni» ai vari programmi.

Infine non si può ignorare un cristiano integralista, Père Girard, punto di riferimento di intellettuali come Tommaseo, Mayer, Lambruschini, Capponi. Sebbene nemico dell'estremismo rousseauiano e pestalozziano, sul piano dell'educazione linguistica Père Girard è abbastanza vici-

no ai suoi due connazionali per quanto riguarda la lingua come strumento del pensiero e dell'osservazione, ma sostiene un'idea di grammatica come « ginnastica mentale » (che permarrà per un secolo almeno nei programmi italiani, traducendosi nella glottodidassi quotidiana in dettati di parole difficili, in esercizi basati sui tranelli tesi dai sostrati dialettali, ecc.) una « grammatica non di parole ma di idee » dove la scuola interpreta « idee » come terminologie e categorie morfosintattiche.

3.2 Gli anni della Sinistra Storica

Nel 1876 nasce il governo Depretis che imposta una politica scolastica nuova, basata sulla lotta reale all'analfabetismo linguistico e tecnico. Tale politica ha gravi conseguenze in un Regno che cerca di agganciare la seconda rivoluzione industriale: l'alfabetizzazione è una questione delle regioni legate all'espansione industriale, ma – di fatto – non tocca quelle la cui economia si basa sull'agricoltura latifondistica; inoltre, solo i comuni maggiori (quindi non quelli rurali) devono istituire scuole elementari e le scuole serali e domenicali per alfabetizzare gli adulti.

La spesa dello Stato per l'istruzione non aumenta significativamente tra l'Unità e il 1900 e quindi, in realtà, solo i comuni ricchi possono attuare la Legge Coppino. È comunque un dato di fatto che tra il censimento del 1861 e quello del 1901 nel Nord si passa dal 67% al 40% di analfabeti, mentre nel Sud si resta sopra il 70%.

I Programmi Gabelli del 1888 introducono innovazioni significative rispetto a quelli precedenti della Destra; le *Istruzioni* divengono un punto fermo e saranno integralmente riprese nei programmi del 1894 e poi in quelli del 1904: si vedano, come esempio dell'innovazione introdotta da questi programmi, le indicazioni relative al ruolo della grammatica:

> Quanto alla grammatica è da fare assai poco; non per vero che non importi, ma perché giova assai meglio insegnarla praticamente. A quanto la pratica serva, può vederlo ognuno nel fatto che un bambino di sei anni la osserva discretamente nel suo discorso senza neppure averne inteso il nome. Quando il maestro parli la lingua com'è suo dovere, non il dialetto, e la parli

> correttamente, senza pensarvi insegna grammatica, come, senza pensarvi, il bambino la impara [...].
> [Si intende] bandire dalle scuole abusi assai gravi, come quello di fare imparare a memoria ad una ad una le pagine del testo e ridurre tutta la grammatica a studio di definizioni e di regole, a fastidiosi esercizi sui vocaboli e sulle proposizioni separate, quasi che si trattasse di cose inorganiche e morte [...].
> Non grammatica, quale insegnamento sistematico di precetti, ma istruzione grammaticale accurata e ininterrotta, per mezzo di razionali esercizi e di un'osservazione diretta sopra i caratteri e le movenze del discorso; non definizioni e ammaestramenti dogmatici, ma regole ben definite e sicure, desunte dalla pratica, per apprendere l'ufficio e il retto uso delle parole nella proposizione e nel periodo.

Si tratta di concetti di straordinaria modernità e si vede come la lezione di Rousseau e Pestalozzi sia entrata nella *forma mentis* degli educatori e come venga tradotta in indicazioni didattiche precise.

Anche in ordine alla formazione dei maestri, altro caposaldo della politica della Sinistra, la figura di spicco è Coppino: nel 1867, ministro per la Destra, emana programmi per la loro formazione che concentrano ogni sforzo su ortografia e morfosintassi e che focalizzano, tra le abilità, la composizione scritta; fulgido esempio del trasformismo di quegli anni, ritroviamo Coppino ministro per la Sinistra, nel 1877, a sostenere l'obbligo scolastico e l'anno dopo, dovendo identificare maestri per le scuole che sorgono nei comuni maggiori, ad abbassare il livello fino a ritenere idonei coloro che abbiano frequentato almeno due anni nella scuola pubblica oppure i militari con dodici anni di carriera.

Nel 1880 De Sanctis torna brevemente al Ministero e lavora alla formazione linguistica dei maestri, che devono saper confrontare il « dialetto provinciale con la lingua nazionale »: si passa dall'ignorare l'esistenza stessa dei dialetti alla presa d'atto del fatto che sono la madrelingua della quasi totalità dei bambini e quindi punto di partenza per l'educazione linguistica.

La formazione dei maestri viene percepita come la chiave dell'italianizzazione, come dimostra i susseguirsi di atti in questo campo: nel 1883 il Ministro Baccelli predispone nuovi programmi per l'acquisizione dell'italiano da parte dei futuri maestri, nel 1888 si stabilisce che la

«patente magistrale» possa essere ottenuta *solo per concorso con modalità uguali in tutto il Regno*; nel 1899 viene anche istituito un triennio preparatorio tra la scuola elementare e la scuola normale e nel 1890 si emanano nuovi programmi contenenti due innovazioni destinate a durare per un secolo: la pedagogia (che all'epoca ingloba la glottodidattica) diviene l'asse portante della scuola normale, mentre il programma di italiano dei futuri maestri si trasforma in un corso essenzialmente letterario su base diacronica: è un cambiamento radicale rispetto ai programmi De Sanctis di dieci anni prima in cui c'erano solo «brevi cenni sui progressi e le vicende della letteratura italiana nei vari secoli della sua storia».

3.3 Gli anni del liberalesimo

I liberali governano all'inizio del secolo e, dopo il primo conflitto mondiale, Giolitti torna al governo per due mandati, affidando a Croce il Ministero della Pubblica Istruzione. La lunga stagione di Giolitti è un susseguirsi altalenante di riforme innovative e di fallimenti clamorosi: si inizia con il tentativo di Nasi (1901-1903) di una riforma palingenetica, non attuata proprio per la sua radicalità, per proseguire con la Legge Orlando (1904), che estende l'obbligo scolastico fino a 12 anni, imponendo un sistema di controllo sull'effettivo rispetto di queste norme, sostiene le scuole serali e festive per l'alfabetizzazione e include l'insegnamento dell'italiano tra gli «insegnamenti fondamentali» non solo per l'evidente funzione strumentale, ma perché esiste una relazione tra chiarezza linguistica e chiarezza concettuale, intellettuale: è in questa prospettiva che Lombardo Radice usa «*educazione* linguistica» e non «*insegnamento* dell'italiano»; pochi anni dopo fallisce la Commissione Reale per il Riordino dell'Istruzione Secondaria (1905-1909) in cui si assiste allo scontro tra Salvemini e l'ala riformatrice che fa riferimento a Lombardo Radice. Essa è seguita dalla fondamentale Legge Daneo-Credaro (1911) con la quale si crea le scuola di stato, tra cui la «magistrale» di quattro anni che continuerà fino agli anni Novanta. Si conclude con il tentativo di riforma di Croce (1920) che riesce a coalizzare l'opposizione di tutti i partiti nonché della Commissione per la Pubblica Istruzione, la quale rifiuta non solo di discutere ma anche di ascoltare la relazione del filosofo.

Dal punto di vista metodologico, la maggiore innovazione di questo frenetico riformismo è del 1904: i programmi prevedono l'abbandono *de jure* del metodo alfabetico per l'insegnamento della lettura, per cui si sostituisce il *sillabario* all'*abbecedario* e, in sintonia con l'interesse della linguistica di fine secolo per gli studi fonetici e fonologici, essi accentuano le raccomandazioni relative all'ortoepia, dividendo le *istruzioni* per gli aspetti sovrasegmentali e la «pronuncia» vera e propria; viene accentuata l'importanza del dettato ai fini dell'apprendimento della scrittura, con particolare attenzione al ruolo concettuale della punteggiatura.

3.4 La scuola del Fascismo

L'eterogeneità delle forze che reggono il Fascismo impedisce la definizione di una strategia coerente di intervento nell'educazione linguistica: se i latifondisti hanno interesse a mantenere la dialettofonia e l'analfabetismo dei braccianti, gli industriali del Nord richiedono operai che conoscano l'italiano e possano accedere alla formazione professionale; se la piccola borghesia impiegatizia vuole dotarsi di un'italofonia classicheggiante che trova il modello nell'italiano aulico e greve del Duce, la grande borghesia invece è più libera ed autonoma dal fascimo. La politica linguistica di fatto non viene condotta nella scuola ma attraverso un nuovo e potente veicolo, la radio e, dopo l'avvento del sonoro, il cinema «dei telefoni bianchi»: è un italiano che ha la cadenza romagnola di Mussolini e l'eloquio solenne di Amedeo Nazzari.

Lombardo Radice è la figura cardine di questo periodo, molto più di Croce o Gentile; anche se si dimette nel 1924 dal ruolo di Direttore Generale, le sue idee, che sintetizzano l'approccio liberale e le istanze socialiste, danno il contenuto alla scuola gentiliana. Egli stende i pro-

grammi, imposta la riqualificazione dei docenti, detta le norme per i manuali scolastici, imposta il progetto «Dai dialetti all'italiano» e vede

> l'educazione linguistica come scuola di sincerità [*e questo richiama la scuola di Rousseau e Pestalozzi nonché il concetto di Gentile secondo lui l'apprendimento è un «atto morale»*]. Parlare bene, secondo questo concetto di lingua, è pensar chiaro [*concetto chiave per idealisti come Croce, cui L.R. rimanda in una nota* a p. 153]. Il precetto è sempre negativo: *non ripetere passivamente* (cioè non stordire colle parole te e gli altri); *non «abbellire»* (esprimi quel che senti con nuda semplicità). (Corsivi dell'autore; Lombardo Radice, 1912: 152 nell'edizione 1973[37]).

L'italiano del Fascismo ha in orrore il concetto stesso di «varietà»: ma ben altra idea ispira Lombardo Radice, che riprende Ascoli:

> [molti] errori, causa non ultima delle *avversioni scolastiche* degli alunni, derivano dalla mancanza di coscienza storica del fatto linguistico. Postulano infatti una lingua fatta, definitiva, [... mentre] è il perfetto rinnovarsi dell'espressione [...] secondo una mentalità individuale, che foggiò il suo pensiero e, via via che lo sviluppa, collo stesso atto ne sviluppa l'espressione. Noi non abbiamo l'*italiano* ma singoli «italiani»: l'italiano di un secolo e l'italiano di un altro secolo sono due lingue diverse, in funzione di due coscienze diverse; [inoltre] ogni parlante, anche il più modesto e ignoto, si forma anch'esso un linguaggio, che è estrinsecazione del suo mondo. [...] Il *dialetto*, il tanto aborrito e disprezzato dialetto, [...] è – e come! – una lingua viva, sincera, piena, ed è *la lingua dell'alunno* e perciò [...] l'unico punto di partenza possibile per un insegnamento linguistico [...]. Il vero maestro trasforma il preteso nemico dell'insegnamento in amico utilissimo, *Fa buon viso a cattivo gioco?* [...] No, anzi! Egli sa che nel dialetto c'è un'anima che ha avuto ed ha atteggiamenti suoi, vivaci e originali; che il dialetto è ricco e plastico quanto ogni altra lingua ed ha, come ogni lingua, la sua bella letteratura, popolare e d'arte; sa infine che gli scolari sanno dire in dialetto (perché *pensano in dialetto*) ciò che in italiano ripetono in maniera scolorita e schematica. (Corsivi dell'autore; Lombardo Radice 1912: 153 ss nell'edizione 1973[37]).

Cercando di sintetizzare le riflessioni dedicate da Lombardo Radice all'educazione linguistica noteremo che, secondo lui, l'apprendimento linguistico va visto come interazione dialettica tra imitazione («l'uomo tende *sempre* ad assorbire il linguaggio delle persone che lo circondano») e creazione individuale; la grammatica come punto di partenza per l'apprendimento linguistico è «impensabile»; l'apprendimento della lingua implica una «spontanea formazione di regole, nate dal confronto tra il proprio e l'altrui linguaggio, e dallo sforzo di adeguare il proprio pensiero all'altrui» (Piaget e Vygotskij sono ancora sedicenni quanto vengono scritte queste righe); l'errore non è un peccato ma il semplice risultato di una competenza incompleta: «errore? Per noi; ma per lui [il bambino] è applicazione della sua regola, grossolana, se vogliamo, ma, in quel momento, unica»: l'unica cosa che manca è l'etichetta «interlingua», che verrà creata mezzo secolo più tardi; la funzione della scuola è quella di «aiutare l'alunno nella formazione spontanea delle regole linguistiche, rendendola più rapida e sicura»: si fondono qui il *Language Acquisition Device* di Chomsky e il *Language Acquisition Support System* di Bruner (entrambi non ancora nati quando queste righe venivano scritte). L'annullamento di questa idea modernissima di educazione linguistica va inserita tra i maggiori danni culturali prodotti dal Fascismo.

Non possiamo che concordare con De Mauro quando definisce Lombardo Radice «il vero grande filosofo del linguaggio italiano del primo quarto di secolo, Croce a parte» (1980: 102).

1.5 Dalla nascita della Repubblica alla rivoluzione dei «Programmi» del 1979

Nel 1943, dopo lo sbarco in Sicilia, viene istituita la «Commissione Alleata per l'Istruzione», che ha forte impatto sull'alfabetizzazione; è infatti il Colonnello Washburne, pedagogista allievo di Dewey, che tra il 1944 e il 1956 crea le «Scuole popolari» le quali affrancano dall'analfabetismo circa cinque milioni di italiani, soprattutto al Sud; dieci

anni dopo, nel 1954, iniziano le trasmissioni televisive e l'italianizzazione «alla Mike Bongiorno», come si è spesso detto; sono gli anni delle grandi migrazioni interne, legate alla ricostruzione, al «miracolo economico» e al servizio militare che porta i giovani maschi ad una crescente padronanza dell'italiano popolare per interagire con ragazzi di altre regioni. Di fronte a questi dati che mutano completamente il contesto, fino alla riforma del dicembre 1962 con la quale si unifica la scuola media, non ci sono modifiche sostanziali nei programmi di italiano, né sul piano degli obiettivi né in ordine ai testi canonici: l'*Iliade* nella versione di Monti in seconda media, l'*Odissea* tradotta da Pindemonte in terza, i *Promessi sposi* al biennio della scuola superiore e la *Divina Commedia* al triennio.

Relativamente all'impostazione glottodidattica del Programma Ermini (1955), noteremo un ritorno alla concezione spontaneistica dell'educazione linguistica:

> L'uso appropriato della lingua è il risultato di una lenta conquista che il bambino viene facendo naturalmente, a mano a mano che si estendono i suoi rapporti con la maestra e i compagni [*si noti: si relega il dialetto a lingua della famiglia*]. Anche per questo non sono consigliabili schemi programmatici. La maestra [*si noti: per la seconda volta al femminile; i programmi precedenti usavano il maschile*] ricordi che il patrimonio linguistico si forma naturalmente in relazione alle necessità della vita. Spetta, invece, al suo vigile e persistente intervento la sostituzione delle forme dialettali e più ancora la correzione delle imperfezioni foniche relative.

Questa impostazione spontaneistica non deriva tuttavia dalla linea Rousseau-Pestalozzi-Girard-Lambruschini dell'Ottocento europeo, bensì dalla tradizione di Thoreau e di Emerson importati in Italia da Washburne e dai seminari dell'USIS da lui fondata. Quale che ne sia la matrice culturale, comunque, resta un fatto che Ermini induce all'abbandono di ogni idea di programmazione glottodidattica nell'insegnamento dell'italiano nella scuola elementare.

Quanto all'italiano nelle scuole medie e nelle superiori, poco o nulla cambia rispetto ai programmi precedenti. Le abilità orali sono trascurate, se si esclude l'accenno alle conversazioni in classe e alla necessità

che «con l'aiuto di dischi, magnetofoni, ecc., sia curata molto anche la dizione, allo scopo di eliminare gli errori di pronuncia e le cadenze regionali tipiche», nella convinzione, presente in tutti i programmi del primo secolo di vita dell'Italia unita, che l'interferenza del dialetto sulla «lingua» sia essenzialmente un fenomeno fonologico.

Negli anni Sessanta inizia una rivoluzione copernicana: si abbandona la grammatica intesa come «giurisprudenza del linguaggio» (per usare le parole di Jakobson) grazie alla pressione di due scienze diadiche che guardano la lingua in uso: la sociolinguistica, che segnerà la didattica dell'italiano, e la pragmalinguistica, che dominerà la didattica delle lingue straniere sulla scia dei progetti del Consiglio d'Europa.

L'inizio del cambiamento è marcato dalla «Nuova Questione della Lingua», che oppone le posizioni di Pasolini e Calvino, e da *Lettera a una professoressa* di Lorenzo Milani. A poca distanza di tempo nasce il GISCEL, il Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, il quale presenta una forte attenzione alla sociolinguistica (ad esempio, Berretta 1977, Berruto 1977, Simone 1979, Sobrero 1983): l'insegnamento dell'italiano è visto come *Un problema scolastico e sociale*, per citare il titolo di un fondamentale volume di Renzi e Cortelazzo (1977). Il problema del ruolo della grammatica nel creare o nel risolvere questo problema scolastico e sociale porta alla contrapposizione tra «grammaticalisti», come Renzi, Parisi, Berretta ecc., ed «antigrammaticalisti» come De Mauro, Simone, ecc.: è in realtà una diversa percezione del ruolo rispettivamente forte e debole della riflessione metalinguistica nell'insegnamento dell'italiano.

Il manifesto di questi anni è costituito dalle *Dieci tesi* (Giscel 1975); le sintetizziamo brevemente, sapendo di compiere un'operazione «scorretta» (ma necessaria nell'economia di una sintesi) di fronte ad un testo estremamente complesso sul piano concettuale (in cifre romane il numero delle varie tesi):

- *la centralità del linguaggio verbale (I),* nei suoi usi comunicativi, euristico-cognitivi, emotivi, argomentativi ecc. e *Il suo radicamento nella vita biologica, emozionale, intellettuale, sociale (II)*: «lo sviluppo delle capacità linguistiche affonda le sue radici nello sviluppo di tutt'intero l'essere umano, dall'età infantile all'età adulta, e cioè

nelle possibilità di crescita psicomotoria e di socializzazione, nell'equilibrio dei rapporti affettivi, nell'accendersi e maturarsi di interessi intellettuali e di partecipazione alla vita di una cultura e comunità»; va ricordata *Pluralità e complessità delle capacità linguistiche (II)*: «il linguaggio verbale è fatto di molteplici capacità», alcune evidenti come le abilità linguistiche, altre meno evidenti, come quella di verbalizzare e di analizzare interiormente in parole le varie situazioni e di ampliare il patrimonio linguistico già acquisito;

- il rispetto dei *Diritti linguistici nella Costituzione (IV)* è basilare: «la pedagogia linguistica efficace è democratica se e solo se accoglie e realizza i principi linguistici esposti in testi come, ad esempio, l'articolo 3 della Costituzione italiana, che riconosce l'eguaglianza di tutti i cittadini «senza distinzioni di lingua»;
- i *Caratteri della pedagogia linguistica tradizionale (V)*, orientata sullo scritto (specialmente ortografia, classificazione morfosintattica, pensierini e temi decontestualizzati), sono causa della sua *Inefficacia (VI),* che «non realizza bene nemmeno gli scopi su cui punta e dice di puntare», il che ne dimostra i *Limiti (VII)*; ha troppa «fiducia nell'utilità di insegnare analisi grammaticale e logica, paradigmi grammaticali e regole sintattiche» che ignorano le indicazioni della linguistica moderna; trascura l'attenzione alla variabilità linguistica e la relazione tra la lingua e gli altri linguaggi;
- da queste considerazioni nascono dei *Principi dell'educazione linguistica democratica (VIII)*: «lo sviluppo delle capacità verbali va promosso in stretto rapporto reciproco con una corretta socializzazione, con lo sviluppo psicomotorio, con la maturazione ed estrinsecazione di tutte le capacità espressive e simboliche» e non va perseguito come fine a se stesso, ma partendo «dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti»; si devono sviluppare anche le capacità ricettive, l'orale come lo scritto, i linguaggi settoriali e quello letterario;
- ne consegue la necessità di *Un nuovo curriculum per gli insegnanti (IX),* perché «seguire i principi dell'educazione linguistica democratica comporta un salto di qualità e quantità in fatto di conoscenze sul linguaggio e sull'educazione». In *Conclusione (X)*, «il salto di qualità e quantità delle conoscenze di scienze linguistiche richiesto agli insegnanti è impensabile senza l'organizzazione di adeguati centri locali e regionali di formazione e informazione linguistica e educativa [...]. Siamo dunque dinanzi a un problema amministrativo e civile, a un problema politico».

Negli anni Settanta si afferma anche l'idea di «educazione linguistica» come integrazione delle varie lingue insegnate. Nel giugno 1977 una larghissima maggioranza parlamentare, che anticipa di otto mesi il compromesso storico, istituisce la «Commissione dei Sessanta» incaricata di redigere i nuovi programmi della scuola media. Nel nostro ambito le innovazioni sono consistenti:

a. l'educazione linguistica «riguarda, sia pure in diversa misura, tutte le discipline»;
b. «tende a far acquisire all'alunno, come suo diritto fondamentale, l'uso del linguaggio in tutta la varietà delle sue funzioni e forme», in cui l'ordine delle due ultime parole è significativo per quanto concerne l'impatto della pragmalinguistica;
c. si ricorda sistematicamente che la lingua non serve solo a comunicare, ma serve per organizzare «la comprensione della realtà»;
d. l'insegnamento dell'italiano va raccordato con l'altro pilastro dell'educazione linguistica, cioè l'insegnamento della lingua straniera, e le lingue verbali vanno raccordate con «tutti i linguaggi propri dell'uomo – verbali e non verbali»;
e. entrando più dettagliatamente tra gli obiettivi, si ribadisce la necessità di equilibrio nello sviluppo delle quattro abilità linguistiche.

Uno dei cardini è il passaggio da «insegnamento della grammatica», in cui l'agente primo è l'insegnante, alla «riflessione sulla lingua», che pone lo studente in posizione centrale. Tale passaggio concettuale rovescia una situazione millenaria.

3.7 Dall'innovazione degli anni Ottanta alla restaurazione di questi anni

Nella nostra *Storia dell'educazione linguistica* (2009) abbiamo elencato quattordici riforme in venticinque anni, da quella Falcucci (1985) a quella Gelmini (2009 e ss): in ordine all'italiano, si è passati dai «Piani di studio» della Commissione Brocca (1986), estremamente innovativi e complessi, alle «Indicazioni» della Commissione Bertagna (2004), frutto di una visione obsoleta dell'educazione linguistica.

Per l'italiano, le indicazioni della Commissione Brocca sono molto ampie e si rifanno spesso alla lettera oltre che allo spirito delle *Dieci tesi*. Si considerino ad esempio le finalità del biennio:

a) nel settore delle abilità linguistiche, l'acquisizione della capacità di usare la lingua nella ricezione e nella produzione orale e scritta, in maniera sufficientemente articolata in relazione agli scopi e alle situazioni comunicative e secondo una dimensione propriamente «testuale»; l'acquisizione, in particolare, dell'abitudine alla lettura, come mezzo insostituibile per accedere a più vasti campi del sapere, per soddisfare nuove personali esigenze di cultura, per la maturazione delle capacità di riflessione e per la maggiore partecipazione alla realtà sociale;
b) nel settore della riflessione sulla lingua: l'acquisizione di una conoscenza riflessa più sicura e complessiva dei processi comunicativi e della natura e del funzionamento del sistema della lingua, allo scopo sia di rendere più consapevole il proprio uso linguistico sia di cogliere i rapporti tra la lingua, il pensiero e il comportamento umano sia di riconoscere, nella lingua, le testimonianze delle vicende storiche e culturali; l'acquisizione di un metodo più rigoroso anche nell'analisi della lingua, in analogia con le esperienze che si compiono in altri campi disciplinari;
c) nel settore dell'educazione letteraria: la maturazione, attraverso l'accostamento a testi di vario genere e significato e l'esperienza di analisi dirette condotte su di essi, di un interesse più specifico per le opere letterarie, che porti alla «scoperta» della letteratura come rappresentazione di sentimenti e situazioni universali in cui ciascuno possa riconoscersi e

luogo in cui anche i gruppi sociali inscrivano e riconoscano le loro esperienze, aspirazioni e concezioni.

L'attenzione metodologica scende nei dettagli ed evidenzia i processi cognitivi e comunicativi che sottostanno alle varie scelte: ciascuno di questi processi costituisce un obiettivo a se stante e ottiene attenzione nella guida metodologica.

È un'impostazione che è presente, in altri modi, anche nei contemporanei programmi Falcucci per le elementari (1985); si veda, ad esempio, l'atteggiamento nuovo nei confronti dell'errore:

> c'è una fase in cui l'alunno è così impegnato nell'attività comunicativa, nella codificazione-decodificazione dei significati che sarebbe inopportuno interrompere la sua tensione con interventi, commenti marginali, di tipo tecnico. Questo non significa trascurare l'errore, lasciarlo correre; significa rimandarne la discussione e correzione ad un secondo tempo, quando il fanciullo si è 'fatto capire' e 'ha capito'.

Un'ulteriore innovazione, che ci darà il metro dell'arretramento dei Programmi Bertagna di vent'anni dopo, va trovata nella deliberata assenza di una scansione degli obiettivi e dei contenuti anno per anno perché «si ritiene che questi debbano rientrare nella programmazione formulata dagli insegnanti in relazione alle esigenze della classe» e che, data la complessità della lingua, «non [sia] sempre possibile indicare una progressione rigida degli apprendimenti nei diversi anni scolastici».

Le «Indicazioni» della riforma Moratti-Bertagna (2004) spostano indietro l'orologio di mezzo secolo, a cominciare dalla struttura: laddove Falcucci evita le indicazioni anno per anno, qui troviamo obiettivi elencati dalla prima elementare fino alla terza media.

Riportiamo come esempio gli obiettivi per l'italiano in *prima* elementare:

> – Comunicazione orale: concordanze (genere, numero), tratti prosodici (pausa, durata, accento, intonazione), la frase e le sue funzioni in contesti comunicativi (affermativa, negativa, interrogativa, esclamativa).

- Organizzazione del contenuto della comunicazione orale e scritta secondo il criterio della successione temporale.
- Tecniche di lettura.
- Alcune convenzioni di scrittura: corrispondenza tra fonema e grafema, raddoppiamento consonanti, accento parole tronche, elisione, troncamento, scansione in sillabe.
- I diversi caratteri grafici e l'organizzazione grafica della pagina.
- La funzione dei segni di punteggiatura forte: punto, virgola, punto interrogativo.
- Lettura e scrittura in lingua italiana.
- Mantenere l'attenzione sul messaggio orale, avvalendosi del contesto e dei diversi linguaggi verbali e non verbali (gestualità, mimica, tratti prosodici, immagine, grafica).
- Comprendere, ricordare e riferire i contenuti essenziali dei testi ascoltati.
- Intervenire nel dialogo e nella conversazione, in modo ordinato e pertinente.
- Narrare brevi esperienze personali e racconti fantastici, seguendo un ordine temporale.
- Utilizzare tecniche di lettura.
- Leggere, comprendere e memorizzare brevi testi di uso quotidiano e semplici poesie tratte dalla letteratura per l'infanzia.
- Scrivere semplici testi relativi al proprio vissuto.
- Organizzare da un punto di vista grafico la comunicazione scritta, utilizzando anche diversi caratteri.
- Rispettare le convenzioni di scrittura conosciute.

Anche una rapida scorsa a questo guazzabuglio disordinato di obiettivi, contenuti, strategie, tipologie testuali, semiotica ecc. rende chiaro che la volontà di una palingenesi della scuola si traduce non solo in un desiderio di distanziarsi ad ogni costo da quanto è stato fatto in precedenza e in un sorta di apoteosi della norma dettagliata; soprattutto, lascia emergere una profonda ignoranza delle più elementari e condivise acquisizioni della glottodidattica degli ultimi cinquant'anni.

Ma su questi temi, e su quelli relativi all'ingresso dell'italiano L2 nella scuola italiana, lasciamo la parola ad altri saggi presenti in questo volume. Per approfondimenti sui 150 anni che abbiamo rapidamente

scorso, oltre alla nostra *Storia* (2009), gli studi più recenti e generali sono Corbi e Sarracino (2003), Gensini (2005), Decollanz (2005), Genovesi (2006).

Riferimenti bibliografici

BALBONI P. E., 2009, *Storia dell'educazione linguistica in Italia,* Torino, UTET Università.

BERRETTA M., 1977, *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano,* Torino, Einaudi.

BERRUTO G. (a cura di), 1977, *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica,* Torino, Stampatori.

CASTELLANI A., 1982, «Quanti erano gli italiani nel 1861», in *Studi di linguistica italiana,* n. 8.

CORBI E., SARRACINO V., 2003, *Scuola e politiche educative in Italia dall'Unità a oggi*, Napoli, Liguori.

DECOLLANZ G., 2005, *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Dalla Legge Casati alla riforma Moratti*, Bari-Roma, Laterza.

DE MAURO T., 1963, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari (le pagine delle citazioni rimandano all'edizione del 1970).

DE MAURO T., 1980, «Giuseppe Lombardo Radice e l'educazione linguistica», in DE MAURO T., 1980, *Idee e ricerche linguistiche nella cultura italiana*, Bologna, il Mulino.

GENOVESI G., 2006, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza.

GENSINI S., 2005, *Breve storia dell'educazione linguistica*, Roma, Carocci.

GISCEL, 1975, «Dieci tesi per l'educazione linguistica», ripreso in molte fonti tra cui RENZI L., CORTELAZZO M. A. (a cura di), 1977.

LOMBARDO RADICE G., 1912, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale,* Firenze, Sandron (citazioni dall'edizione 1973[37]).

RENZI L, CORTELAZZO M. A. (a cura di), 1977, *La lingua italiana oggi. Un problema linguistico e sociale,* Bologna, il Mulino.

SIMONE R. (a cura di), 1979, *L'educazione linguistica,* Firenze, La Nuova Italia.

SOBRERO A. (a cura di), 1983, *I «nuovi» programmi quattro anni dopo. Prospettive per l'educazione linguistica,* Lecce, Milella.